A. MAKARENKO

La colectividad y la educación de la personalidad

La obra del conocido pedagogo y escritor soviético Antón Makárenko goza del reconocimiento general en la Unión Soviética y despierta sumo interés en el extranjero.

Su exigente amor hacia los niños, el exquisito conocimiento de su psicología y el desvelo por su futuro permitieron a Makárenko convertirse en un brillante pedagogo. El fruto de sus investigaciones resultó la creación de un sistema educacional en colectividad para los niños.

El lector de habla española conoce ya, por otras ediciones, los libros de Makárenko *Poema pedagógico, Banderas en las torres* y *Libro para los padres.*

El propósito de la presente recopilación consiste en ofrecer al lector los postulados básicos de la teoría educacional en colectividad, elaborada por Makárenko, y mostrar algunos métodos y procedimientos pedagógicos.

"Para trabajar con una sola persona, hay que conocerla y cultivarla. Si para mi fuero interno las personas son como granos amontonados, si no las veo en escala de la colectividad, si las abordo sin tener en cuenta que son parte de la colectividad, no estaré en condiciones de trabajar con ellas".

A. Makárenko

A. MAKARENKO

La colectividad y la educación de la personalidad

Editorial Progreso

Moscú, 1977

DDJ
183

Traducido del ruso por Castul Pérez

Compilador y autor del prefacio,

V. Kumarin

А. С. Макаренко

КОЛЛЕКТИВ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

На испанском языке

AL LECTOR

La Editorial le quedará muy reconocida si le comunica usted su opinión acerca del libro que le ofrecemos, así como de su traducción, presentación e impresión. Le agradeceremos tambíen cualquier otra sugerencia.

Nuestra dirección:
Editorial Progreso
Zúbovski bulevar, 21
Moscú, URSS

© Traducción al español. Editorial Progreso. 1977

Impreso en la URSS

60300—145
M————————238—76
014(01)—77

LA COLECTIVIDAD Y LA PERSONALIDAD EN LA TEORIA PEDAGOGICA DE A. MAKARENKO

Las interrelaciones entre la colectividad y el individuo constituyen el principal problema de la educación. Cuanto más copiosas y multifacéticas sean estas interrelaciones tanto más íntegro será el proceso educativo y mejor se resolverá la tarea primordial de la pedagogía: el desarrollo multifacético del individuo. Fuera de la colectividad no es posible formar una personalidad con alto grado de conciencia, sentido de responsabilidad ante la sociedad y elevadas cualidades morales. En el Estado socialista todo el modo de vida estimula el colectivismo, por cuanto sólo en colectividad siente el soviético su plenitud de derechos como miembro de la verdadera sociedad democrática y se reconoce copartícipe de las realizaciones de todo el pueblo.

El problema de la educación de la colectividad ha sido resuelto consecuentemente en la obra del insigne pedagogo soviético Anton Makárenko. En sus textos (*Poema pedagógico, Banderas en las torres* y otros) se analizan importantes problemas de la educación de los niños. Antón Makárenko fundamentó teóricamente y verificó en la práctica un sistema integral, pedagógicamente argumentado, de la educación en la colectividad infantil, basado en

la experiencia didáctica vivida en la colonia de trabajo M. Gorki (1920-1928) y en la comuna Dzerzhinski (1928-1935).

"La colectividad —escribía Makárenko— es un grupo de trabajadores libres, unidos por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina y responsabilidad. La colectividad es un organismo social en una sociedad humana saludable"*. También explicaba Makárenko que si el hombre se ha librado del sistema de relaciones de la sociedad burguesa, es decir, de la explotación, el yugo y la desigual distribución de los bienes materiales, ello no significa que haya superado todo tipo de dependencia. La sociedad socialista posee su propio sistema de relaciones. Es la interdependencia de los miembros de la sociedad, que reestructuran el mundo de las viejas relaciones injustas, aspiran a objetivos comunes para todo el pueblo y aseguran con el esfuerzo mancomunado la felicidad de todos y de cada uno por separado.

El sistema de relaciones de la sociedad socialista, cualitativamente nuevo y objetivamente imprescindible, ha de ejercer forzosamente una influencia decisiva en el carácter de las relaciones mantenidas en la colectividad, específico sumando de la propia sociedad socialista en su conjunto, "desmembrándose" para rectificar las relaciones entre la sociedad y el individuo, para optimizar la armonía de sus intereses./No puede existir un destino personal y una dicha individual por separado, contrapuestos a la suerte y la felicidad de la colectividad.

En la colectividad cada uno debe coordinar sus aspiraciones personales con los objetivos de la colectividad en su conjunto y del grupo en que se desenvuelve. "Esta armonía de objetivos comunes y personales constituye el carácter de la sociedad soviética. Para mí, los objetivos comunes no sólo son principales, dominantes, sino también vincula-

* A. Makárenko. *Obras*, t. VII, pág. 13.

dos con mis intereses personales. La colectividad infantil debe estructurarse, sin duda, únicamente así. De lo contrario, afirmo, esto no es educación soviética"*. Para crear una colectividad íntegra, operante, se necesita la actividad de cada uno de sus miembros. La más alta misión de la colectividad, el principio básico de su vida, es la preocupación por el individuo. Este principio se manifiesta con especial relieve allí donde Makárenko elaboró la cuestión de los objetivos de la educación y propuso un modelo pedagógico original en forma de "programa de la personalidad", en el cual se fundieron en un todo las cualidades políticas y morales que deben educarse en el soviético. Makárenko llamó a esta síntesis pedagógica general "programa modelo", es decir, obligatorio para todos los educandos. Pero al "modelo" se agregaba necesariamente la "orientación personal" para las inclinaciones, intereses, talento y aptitudes de cada persona.

La solución de todos estos problemas cardinales de la vida de la colectividad depende de su estructura orgánica.

En la colonia M. Gorki y la comuna Dzerzhinski, Makárenko buscó nuevas "formas de organización de la vida infantil".

La primera la halló durante el cumplimiento de las tareas económicas, cuando se organizó el destacamento de acopio de leña. Esta nueva unidad estructural evidenció cualidades tan importantes, que Makárenko decidió organizar toda la colonia en destacamentos. En 1925, la colonia M. Gorki contaba ya con quince, cada uno con ocho ó doce miembros, jefe y ayudante. El destacamento constituía la unidad "principal y básica de la colectividad de la colonia, tenía su dormitorio, su mesa en el comedor..."**

---

* A. Makárenko. *Obras.* t. V, pág. 209.

** Ibid., t. I, pág. 702.

La creación de los destacamentos impuso cambios radicales en la estructura de la colectividad, dando vida a nuevas formas de dirección y autogestión. Si era necesario influir en algún educando o simplemente transmitir una disposición, la dirección de la colonia se dirigía al destacamento, el cual promovía al candidato que, a juicio de todos, estaba mejor preparado para la tarea asignada.

En la primavera de 1923 aparecieron destacamentos mixtos en la colonia. A diferencia de los permanentes, que formaban la armazón de la colectividad, los mixtos eran eventuales y se creaban para cumplir una tarea determinada por un plazo no superior a una semana. El Consejo de jefes designaba al responsable del destacamento mixto, quien, después de cumplir la tarea, pasaba a otro, pero ahora como miembro de base.

En los destacamentos mixtos, los jefes de los permanentes eran simples participantes y, generalmente, se subordinaban a un miembro de su propio destacamento permanente. Esto condujo a un sistema sumamente complejo de dependencias en la colonia, donde la "personalidad fuerte" no podía destacarse ni sobresalir por encima de la colectividad.

En la colonia M. Gorki se daban dos circunstancias especiales: una diferencia relativamente pequeña de edades y un reducido papel del trabajo didáctico, mientras que en la comuna Dzerzhinski teníamos la enseñanza media completa y la composición del contingente infantil era como el de una escuela ordinaria. Estos cambios se reflejaron inmediatamente en la estructura de la colectividad. Las funciones de la colectividad primaria pasaron de los destacamentos existentes en la colonia a los integrados por edades heterogéneas, nueva creación en las búsquedas orgánicas de Makárenko.

Por el carácter de vida y los principios de organización, el destacamento no homogéneo se parece mucho a una buena y bien llevada familia.

Los mayores cuidan de los pequeños, los ayudan a preparar las lecciones, los enseñan a valerse por sí mismos y los protegen frente a los abusadores. Los menores procuran parecerse a los mayores, toman su experiencia y conocimientos y asimilan las tradiciones de comportamiento. También es grande el efecto educativo que brinda el mismo proceso de organización de las colectividades primarias de diferentes edades. En la comuna Dzerzhinski se formaron según el principio de "cada uno con quien quiera".

En la colectividad de la comuna —contaba Makárenko— había siempre niños y niñas con los cuales nadie quería unirse. Reunidos éstos con todos los demás en asamblea general, Makárenko realizó ante educadores y educandos uno de sus más brillantes procedimientos psicológicos.

— Aquí hay quince compañeros —dijo— que nadie quiere admitir. ¿Qué hacemos con ellos?

Obligados a tomar una decisión, los jefes de los destacamentos reflexionaron, reaccionando como integrantes activos del proceso educacional. Parecían compartir, junto con los pedagogos y dirigente, la responsabilidad por la suerte de estos quince muchachos.

Cuando la distribución hubo terminado, Makárenko anotó en su libreta los nombres de todos los "indeseados". Desde ese mismo momento estos niños y niñas comenzaron a ser, sin sospecharlo, objeto del tratamiento pedagógico más fino y sutil por parte del talentoso maestro de la educación.

La organización de los destacamentos de diferentes edades, observando el principio de "cada uno con quien quiera", permitió a Makárenko percibir los más tenues matices de las relaciones en la colectividad, captar las verdaderas motivaciones de las simpatías y antipatías mutuas y dirigir los ánimos del colectivo en su conjunto.

La reestructuración de la colectividad de la comuna en base a colectividades primarias (los

destacamentos de diferentes edades) despejó aún más la metodología de acción pedagógica paralela, cuya peculiaridad consiste en que la opinión pública se forma no en torno a algún educando por separado, sino en torno a la colectividad primaria. Si un pupilo cometía una falta, su destacamento asumía la responsabilidad por el hecho. Parecía que este organismo amortiguaba las exigencias de la dirección y de la colectividad hacia el individuo, y que el educando quedaba protegido contra todo exceso de carga psicológica. Pero el significado de la exigencia aumenta por cuanto ahora todo el destacamento se transforma en educador de la personalidad.

Antón Makárenko subrayaba sin cesar el efecto educacional de este bien meditado sistema de relaciones y dependencias en colectividad.

"El camarada debe saber subordinarse al camarada, y no sólo subordinarse, sino saber subordinarse.

Y el camarada debe saber encomendar tareas a su compañero y exigirle el cumplimiento de determinadas funciones y responsabilidad por ellas.

Esta capacidad de subordinación, no como el que hace un favor o brinda una limosna, sino entre miembros iguales de una colectividad, es una difícil tarea, y no sólo para la sociedad infantil, sino también para los adultos"*.

Las complejas dependencias orgánicas, cuya necesidad fue razonada teóricamente por Makárenko en todos sus aspectos y cuyo papel demostró prácticamente en la colonia M. Gorki y en la comuna Dzerzhinski, así como el principio de soberanía de la colectividad reflejan una de las tendencias más importantes en el desarrollo de la sociedad socialista. La misión histórica de incorporar cada soviético a una activa participación estatal y social, desarrollo de la democracia socialista, se realiza mediante la

* A. Makárenko. *Obras*, t. V, pág. 211.

complicación de las relaciones sociales e intercolectivas, combinando y alternando las funciones de dirección y subordinación, disposición y control.

El derecho a decidir en la educación debe pertenecer a una instancia principal, y la que tiene más fundamento para disponer de este derecho es, sin duda, la escuela. En ella se encuentran los cuadros pedagógicos más calificados. La escuela encuentra plenamente la idea de la educación social.

Antón Makárenko aspiraba a que la escuela recibiera el derecho a dirigir la educación familiar y a aplicar sanciones a los padres negligentes. Insistía que a cada microdistrito se le asignara una escuela determinada y exigía que se prohibiera a los padres elegirla y, con más razón, buscar para su hijo la escuela "mejor". "Todas las escuelas deben ser mejores y la sociedad de padres debe luchar por ello" *.

Según el concepto de Makárenko, el personal docente debe ayudar a la familia con literatura especializada, organizar conferencias pedagógicas para los padres, apoyo material "para la educación", observaciones permanentes, crear un sistema de estímulos y sanciones, organizar a los padres por edificios y pisos, velar por su instrucción y desarrollar un trabajo conjunto constante.

La labor educacional de los palacios de pioneros, de los diferentes clubs y círculos de interés y de los campamentos de pioneros debe realizarse también bajo la dirección de la escuela. El reconocimiento de su derecho a dirigir la educación y a aplicar el mismo en la organización científica del proceso educacional asegura una logicidad en el proceso pedagógico y permite orientar la educación tanto en la escuela, como fuera de ella.

Antón Makárenko elaboró un modelo de colectividad escolar y argumentó los principios básicos de

---

* A. Makárenko. *Obras*, t. VII, pág. 392.

su organización y actividad. Entre dichos principios está la existencia de objetivos generales de la colectividad, el avance constante hacia el encuentro de nuevas perspectivas, la vinculación con otras colectividades y con toda la vida del país, la influencia directa de la colectividad en todos los aspectos fundamentales de la vida de los alumnos (estudio, educación político-social, laboral, cultural, doméstica), la unidad entre la dirección y la autodirección, el papel rector de los alumnos de los últimos grados y de los komsomoles y pioneros, en particular; el aprovechamiento de los juegos, la creación y acumulación de tradiciones, el tono mayor de vida y la expresividad estética.

La organización de la colectividad escolar comienza estableciendo los objetivos comunes.

Toda la sociedad soviética está impregnada de una idea, guiada consecuentemente a un mismo fin, que la cohesiona formando una fuerza social única basada en un gran objetivo: la construcción del comunismo. Makárenko dijo reiteradas veces que su pedagogía era el eco de la pedagogía de toda la sociedad soviética y, basándose en ello, transfirió a la educación uno de los principios de la organización de la sociedad socialista. Además, elaboró la *metodología* para plantear los objetivos de la colectividad, y en eso consiste su gran mérito científico.

Makárenko escribía: "Estoy convencido de que si la colectividad no tiene un objetivo, no se podrá encontrar el modo de su organización. Ante cada colectividad debe plantearse un objetivo general también colectivo; no ante una determinada aula, sino necesariamente ante toda la escuela" *.

A juicio de Makárenko, el desenvolvimiento del objetivo general para la colectividad pasa por tres etapas relacionadas con otras tantas de su desarrollo.

---

* A. Makárenko. *Obras*, t. V, pág. 76.

En la etapa inicial de la formación de la colectividad, el influjo organizador del objetivo se asegura, principalmente, promoviendo perspectivas inmediatas de diferentes tipos. Como tales pueden proponerse la organización de alguna excursión o una velada de descanso, la salida colectiva al cine o al teatro, o la creación de un interesante sistema de trabajo de círculos. "Sin embargo, sería un gran error estructurar el futuro inmediato ateniéndose solamente al principio de lo que nos es grato; incluso si en esto grato hay elementos de utilidad. Por este camino imbuiremos en los chicos un epicureísmo absolutamente inadmisible"*. Entre las perspectivas inmediatas, algunas deben exigir determinados esfuerzos y tensión laboral.

La organización de diferentes perspectivas inmediatas debe ser constante. En ellas se concentra una de las principales fuentes de aliento para la colectividad, para su espíritu vital y la seguridad en su futuro.

Cuando la colectividad está formada y fortalecida, cuando su opinión pública ha madurado y comienza a ser exigente, ha llegado el momento de promover perspectivas de grado medio.

La colectividad debe prepararse larga y planificadamente para los acontecimientos que constituyen la perspectiva mediana.

En el camino hacia su logro se organiza una serie de actividades adicionales: informes, exposiciones fotográficas, encuentros con invitados, decoración de locales, etc.

La preparación para un acontecimiento importante (no más de dos o tres al año) debe permear toda la vida de la colectividad escolar e incorporar a casi todos los alumnos y a todos los pedagogos.

El trabajo encaminado a lograr que todos y cada uno de los miembros de la colectividad cobren conciencia del significado y valor real de la perspec-

---

* A. Makárenko. *Obras*, t. V, pág. 76.

tiva lejana se efectúa paralelo al de la mediana e inmediata.

El contenido de la perspectiva a largo plazo determina, ante todo, la preocupación activa de cada escolar por el futuro de su colectividad, de todo el país y la paz en todo el mundo. "El futuro de la Unión, su movimiento progresivo constituye el más alto escalón en la organización de las líneas perspectivas; no sólo conocer de este futuro, no sólo hablar de él y leer acerca de él, sino vivir con todos nuestros sentidos ese avance de nuestro país, su trabajo y sus éxitos. Los educandos de la institución infantil soviética deben conocer los peligros, los amigos y adversarios de su Patria. Deben considerar su vida como parte del presente y del futuro de nuestra sociedad"*.

Makárenko consideraba que el criterio principal de una correcta educación era la capacidad del hombre para guiarse perspectivamente. El hombre debe darse cuenta de la significación de la perspectiva lejana: ello le permitirá combinar sus planes personales con los de la colectividad y con el desarrollo de su país. Toda la experiencia de la vida colectiva asegura la educación de hombres cuya mira personal se conjuga con la perspectiva de la colectividad. Por ello, como se indicaba, la colectividad debe estar correctamente organizada.

Los extraordinarios éxitos prácticos de Makárenko se explican ciertamente por el hecho de que la influencia de la colectividad creada por él abarcaba todos los aspectos esenciales de la vida de los educandos: estudio, educación político-social, laboral, cultural y doméstica.

A cada uno de estos aspectos corresponde una forma de organización: al estudio, el aula; al político-social, las organizaciones del Komsomol y los pioneros; al laboral, la propia producción; al cultural, los diversos círculos de interés, y al domés-

* A. Makárenko. *Obras*, t. V, pág. 81.

tico, el sistema de colectividad primaria: los destacamentos de edades heterogéneas.

Con esta organización del colectivo las posibilidades del influjo pedagógico racional, lógico, aplicadas sobre los educandos, eran prácticamente ilimitadas. Con ello ganaba, ante todo, el individuo. La permanencia en una colectividad saturada en todos sus aspectos permitía, por un lado, satisfacer las demandas y necesidades más variadas y, por otro, estimulaba la formación del amor al grupo, la disposición hacia él, el orgullo por sus logros, es decir, se educaba la psicología del colectivista.

Makárenko estimaba que la escuela de enseñanza general disponía de suficientes posibilidades para organizar la vida de los alumnos con flexibilidad y eficacia. Proponía, incluso, formas concretas para dicha organización: brigadas infantiles en las áreas residenciales. "Los jefes de brigada vendrían diariamente a informarme de lo que se hace en las áreas de participación residencial. Una vez al mes, las brigadas formarían, con su jefe a la cabeza, para la revista. Yo premiaría a las mejores brigadas de la escuela. Inscribiría a los padres a las brigadas"*. Makárenko consideraba que una buena educación laboral no sólo puede organizarse en colonias y comunas, sino también en las escuelas de enseñanza general.

El equilibrio dialéctico entre la dirección y la autodirección tiene importancia decisiva para la vida normal y el desarrollo de la colectividad. Vulnerar dicho equilibrio ocasiona consecuencias sumamente indeseables. La limitación de la autodirección o su desarrollo incompleto, la ausencia de una opinión pública sana y volitiva en la colectividad genera abusos, lo que resulta altamente nocivo para el fortalecimiento del poder administrativo y transforma el colectivo en instrumento de presión sobre la personalidad. El debilitamiento del centro de la

---

* A. Makárenko. *Obras*, t. V, pág. 458.

colectividad, de su dirección, a su vez, aviva las tendencias anarquistas, conduce a la ruptura de los vínculos colectivos, a la "desintegración" de éste.

Makárenko defendía resueltamente el principio del mando único en la dirección de la colectividad escolar. Indicaba que sólo el director puede ser dirigente con plenos poderes en la escuela; los demás pedagogos pueden tener "los mismos papeles e iguales relaciones mutuas"*. El efecto del trabajo del director depende en gran medida de la libertad con que pueda aplicar una lógica educacional única en la dirección de la colectividad. La existencia de un centro pedagógico único crea las condiciones para liberar casi por completo a los maestros de las funciones administrativas.

La centralización de las funciones administrativas en manos del director de la escuela, quedando el personal docente libre de ellas, es elemento indispensable para estimular por todos los medios la iniciativa y la independencia de los propios alumnos, para que los escolares se integren lo antes posible al proceso activo de dirección de la colectividad, al proceso de educación y autoeducación. En la práctica de Makárenko, los órganos de autogestión tenían tanta autoridad precisamente porque los derechos que les confería la colectividad eran, primero, reales y, segundo, considerados como una obligación que sólo esos órganos asumirían.

El estilo del trabajo del organizador de la colectividad tiene extraordinaria importancia para la correcta organización y el desarrollo normal de la misma. Difícilmente puede surgir una buena colectividad y una situación creacional para el trabajo de los pedagogos si al frente de la escuela está un hombre que sólo sabe ordenar y mandar. El director es el principal educador de la colectividad, el pedagogo y organizador más experimentado, con mayor autoridad.

* A. Makárenko. *Obras*, t. IV, pág. 491.

Ser director de escuela significa mantener un contacto práctico permanente con los pedagogos y los niños; cultivar vínculos estables con los órganos de autodirección, estar al corriente de su trabajo diario y orientarlos; ocuparse personalmente de las cuestiones del estímulo y la sanción en la colectividad, conocer bien no sólo a los maestros, sino a todos los escolares.

El papel del centro pedagógico no queda inmutable en todas las etapas de formación de la colectividad. En el período inicial de la organización, únicamente el director es el que dispone y exige; los maestros sólo contribuyen enérgicamente a que cada alumno cobre conciencia del contenido y la necesidad de las exigencias de la dirección escolar. Al mismo tiempo, los esfuerzos del director y el personal docente se orientan a la creación de un grupo de activistas y de la autodirección en la escuela.

Pero a medida que la colectividad se desarrolla, las funciones de disposición y control, estímulo y sanción y las de organización van pasando cada vez más a los órganos de autodirección.

Debe tenderse a que la actividad de todos los maestros de la escuela, incluyendo los maestros-guías, se base en una misma lógica docente, correspondiente a los intereses generales del centro escolar, y no sólo a los de "sus aulas" o grupos.

Independientemente de lo que hagan los pedagogos y los niños, los intereses de la colectividad escolar deben estar siempre en primer plano.

Fieles a esta regla, los pedagogos no sólo enseñan a los niños a respetar los intereses comunes, sino a que también ellos se cohesionen formando una colectividad hermanada y cohesionada en su objetivo común.

En la colectividad escolar, organizada a base de los principios de Makárenko, todas las posiciones claves de la dirección de la vida infantil pasan a manos de los alumnos de los últimos grados, la

mayoría de los cuales son miembros del Komsomol. El acierto de plantear la cuestión del papel dirigente de los alumnos mayores, como uno de los principios de organización y actividad de la colectividad, se hace particularmente comprensible si se tiene en cuenta que al transmitir a estos alumnos importantes funciones directivas en la colectividad, los pedagogos no sólo obtienen la posibilidad de apoyarse, para su trabajo, en la parte más consciente y experta del organismo colectivo, sino que —y esto no es menos importante— incorporan a los mayores a un trabajo de trascendencia y seriedad, como es la activa participación en el proceso educacional.

La colectividad escolar, afirmaba Makárenko, debe estar impregnada de juego. "El juego debe estar necesariamente presente en la colectividad escolar. Una colectividad infantil que no juega no será una verdadera colectividad infantil"*.

El juego en la colectividad escolar no es sólo un medio muy delicado y sutil de influencia pedagógica en los niños, sino también un espléndido medio de organización de los escolares. Cada juego tiene sus reglas, y los niños saben observarlas mejor que los adultos. En la comuna Dzerzhinski, todo lo que emprendían los comuneros lo hacían revistiéndolo de formas lúdricas brillantes y hermosas. Y, al mismo tiempo, en el juego se ha dado siempre el elemento de la verdadera seriedad, el respeto incondicional a su causa y de responsabilidad por ella.

"No hay nada que cimiente tanto a una colectividad como la tradición"**. En este aforismo de Makárenko se expresa uno de los principios más importantes de la organización y la actividad de la colectividad. En las tradiciones se consolida la experiencia de las generaciones anteriores; en ellas

---

* A. Makárenko. *Obras*, t. V, pág. 220.

** Idem., pág. 125.

se educa el respeto al pasado de la colectividad y se forman las costumbres de buena conducta.

Makárenko destacaba la expresividad estética de la colectividad como principio obligatorio de la organización y la actividad de la misma.

"No me imagino una colectividad —escribía Makárenko— donde el niño quiera vivir, y de la cual se enorgullezca si su aspecto exterior es desagradable"*.

La presencia de la colectividad, especialmente de la conducta de los alumnos, es uno de los rasgos esenciales de la educación de dicha colectividad.

Presencia es belleza en todo. En la ubicación de los muebles, la decoración del vestíbulo y los corredores, el brillo del piso, el trazado de senderos en el jardín, las flores, las formas de comportarse y la iniciativa en cualquier asunto que importe a la colectividad.

En la colectividad escolar bien organizada y que funciona normalmente cada niño se siente cómodo y libre. En ella predomina el tono mayor, es decir, el tono vital animoso, conjugado con organización y disciplina.

Este elevado espíritu se completa armoniosamente con el sentimiento de la propia dignidad, basado en la buena opinión que se tiene de la propia colectividad y el orgullo por ella.

Esta sensación es el resultado de todo el trabajo educativo, parte derivada de la rica experiencia de la vida colectiva.

Al caracterizar la esencia de su pedagogía, Makárenko escribía: "Para trabajar con una sola persona, hay que conocerla y cultivarla. Si para mi fuero interno las personas son como granos amontonados, si no las veo en escala de la colectividad, si las abordo sin tener en cuenta que son parte de la colectividad, no estaré en condiciones de trabajar con ellas"**.

* A. Makárenko. *Obras*, t. V, pág. 219.

** Idem., págs. 173-174.

Parece que no se puede decir con mayor claridad.

Formar una colectividad cohesionada y bien llevada, organizar su vida de manera racional e interesante es una ciencia grande, seria y sutil. La participación activa en el proceso de formación de la colectividad reporta verdadera felicidad humana, tanto al educador como a los educandos. En esto consiste el énfasis de las obras de Makárenko, el secreto de sus conquistas y descubrimientos pedagógicos.

V. Kumarin

I. NUEVA SOCIEDAD, NUEVA PEDAGOGIA

La educación comunista y conducta comunista

...No hemos comenzado hoy la educación comunista. Empezó para todo nuestro pueblo desde el primer golpe de la Revolución de Octubre, desde las primeras palabras del camarada Lenin. La educación comunista no es lo que tenemos ante nosotros, sino lo que viene educándonos hace mucho, lo que, en gran medida, nos ha educado ya...

¿Quiere esto decir que estamos ya tan educados a lo comunista que no queda nada que hacer? Debo decir que, en general, la causa de la verdadera gran educación comunista recién comienza. Por eso es oportuno preguntarnos: ¿En qué consiste la educación comunista? ¿Qué es conducta comunista?

Ustedes saben que en la vida no siempre se ahonda en la profundidad de un término. Nos parece todo muy simple. Creemos que educación comunista es buena educación, que conducta comunista es buena conducta... Tropezamos a veces con la siguiente opinión: es una buena persona, por tanto, consideremos que tiene educación comunista. ¿Es así, o no?

Todos conocemos muy bien las palabras de Lenin: "...la moralidad es lo que sirve para destruir la antigua sociedad explotadora y para agrupar a

adelante. Y cuando queda solo, sin testigos, cuando nadie lo ve, escupe el trabajo de sus compañeros, su propia comodidad, su propia estética y belleza, porque nadie lo ve. Ahí está la contradicción entre la conciencia de cómo hay que obrar y la costumbre de conducirse bien. Hay entre ambas una pequeña cuneta que debe rellenarse con la experiencia.

Tales son los postulados generales de la tarea de la educación comunista... ¿Quién nos va a educar? Por supuesto que nos educará el partido, la vida soviética, la escuela, el movimiento progresista soviético, las victorias soviéticas que nos han forjado hasta ahora. Nos educaremos nosotros mismos.

He aquí un caso interesante. En el libro *Banderas en las torres* describí la comuna Dzerzhinski. Era una buena comuna, un colectivo modelo. Puedo afirmarlo sin falsa vergüenza.

Los primeros en no creerlo fueron los críticos. Uno dijo: Makárenko ha escrito un cuento. Otro agregó: "Ilusiones de Makárenko". Yo pensé: ¿Qué puede esperarse de los críticos? No salen de sus oficinas; no nos ven ni oyen. ¡Que sigan criticando...!

Pero recibo una carta de los alumnos de la escuela 379. Una larga misiva camaraderil en la que felicitaban. Dicen: "Hemos leído su libro *Banderas en las torres.* Nos ha gustado mucho. Pero para usted todos los comuneros son muy buenos; mas las personas tienen virtudes y defectos; así hay que describir a la gente".

Esta es una opinión defundida: que el hombre debe tener virtudes y defectos. Así piensan incluso muchos jóvenes, escolares. ¡Qué cómodo resulta vivir con esa conciencia: tengo virtudes y también defectos! Luego viene el consuelo: si no tuviera defectos sería un esquema, no un hombre; los defectos deben existir como ornamento.

¿Por qué deben haber defectos? Yo digo que no deben existir los defectos. Y si usted tiene veinte

virtudes y diez defectos, debemos acosarlo. ¿Por qué tiene usted diez defectos? ¡Fuera cinco! Cuando quedan cinco, ¡fuera dos! Que queden tres. En general, al hombre hay que exigirle, exigirle, ¡exigirle! Y cada persona debe exigirse a sí misma. Yo jamás hubiera llegado a esta convicción si no hubiera trabajado en esta esfera. ¿Por qué debe tener defectos el hombre? Debo perfeccionar la colectividad hasta desarraigar todos los defectos. ¿Y ustedes creen que resultan esquemas? No. Resultan personas excelentes, plenas de peculiaridades, con brillante vida personal. ¿Y si a esa persona que es un buen obrero, o un magnífico ingeniero, le gusta a veces mentir, no decir siempre la verdad? .

...¿Qué defectos pueden subsistir? Dejarse sobornar. No. Ese no puede subsistir. Libertinaje, tampoco. Robar, menos. Inmoralidades, imposible. ¿Qué es lo que puede quedar entonces? ¿Puede subsistir el carácter explosivo? ¿Por qué razón? Puede haber entre nosotros un individuo con carácter irrascible, puede insultarnos y, a continuación, decirnos: disculpen, tengo un carácter violento. Precisamente en la ética soviética debe existir un serio sistema de exigencias hacia el hombre, y sólo eso dará lugar a que se desarrolle, ante todo, la exigencia para consigo mismo. Y eso es lo más difícil. Mi "especialidad" es la conducta correcta. Yo debo al menos ser el primero en comportarme bien. Exigir de los demás es fácil, pero a sí mismo... chocas con una especie de goma, sientes deseos de perdonarte algo. Yo estoy muy reconocido a mi colectividad comunera M. Gorki y Dzerzhinski porque, como respuesta a mis exigencias hacia sus miembros, ellos me han exigido también a mí.

Citemos un ejemplo. Yo sancionaba a los comuneros obligándolos a permanecer en mi oficina. A veces, a la media hora, les decía que se retiraron, liberándolos del castigo. Pensaba que me

creían muy bueno: castigaba e inmediatamente perdonaba, de esta forma, creía, me apreciarían más. "Es un alma de dios", dirán. De pronto, en una asamblea general dicen: "Hacemos una proposición. Antón Semiónovich Makárenko tiene derecho a sancionar. Saludamos y apoyamos ese derecho. Pero proponemos que no tenga derecho a perdonar y a poner en libertad. ¡Qué es eso que Antón Semiónovich nos castigue y, después por su noble corazón, le pedimos que nos perdone y lo hace! ¿Qué derecho tiene a perdonarnos? A veces el camarada Makárenko dice de golpe: ¡diez horas de arresto! Después nos suelta a la hora. Eso no es correcto. Piense usted antes las horas que va a decir. Dice diez horas y después las perdona. Eso no vale".

En asamblea general resolvieron que "el jefe tiene derecho a sancionar pero no a perdonar". Lo mismo que el juez que dicta una sentencia, que minutos después ni él mismo puede hacer nada. Se ha dictado la sentencia y se acabó. Yo les dije: "Gracias, no por haber presentado una buena proposición, sino porque me han educado a mí". La tendencia a cerrar los ojos —perdonar o no perdonar— es un relajamiento de la propia conducta, un desprecio a mis propias decisiones.

Aprendí de mis comuneros a ser exigente conmigo mismo. Y cada uno puede aprender de los demás; pero esto es difícil...

Educarse a sí mismo, darse una educación comunista uno mismo es tarea compleja, pero dejar de hacerlo sólo lo puede una persona relajada que busca la comodidad.

Ahora hablemos de la lucha contra los rezagos del capitalismo...

Tomemos el egoísmo. Hay quien dice: el egoísmo es una supervivencia del capitalismo. Otros discrepan: el egoísmo es un fenómeno saludable; si un hombre carece de egoísmo, haces de él lo que

quieras. Y así por el estilo hay otros muchos fenómenos que no sabemos como considerarlos.

En general, rezagos hay muchos y muy variados. Los vestigios más auténticos (los métodos económicos) del capitalismo son precisamente los que no encontramos ya. Es difícil imaginar un ciudadano nuestro que sueñe con abrir una tienda de víveres. Ya no observamos este fenómeno, ni siquiera piensa nadie en ello. No se concibe que un hombre de nuestra sociedad quiera explotar a otro, que se plantee tal cosa conscientemente. Sin embargo, sí podemos constatar como un hombre explota a otro de forma irreflexiva. El año antepasado viajé con un camarada por el Volga. Un buen amigo, pero me "explotó" todo el camino, durante veinte días.

Pedir un juego de cama limpio, no podía. Salir al embarcadero a comprar algo, tampoco. Una sola vez salió y regresó con pepinos en mal estado. Yo tenía que traerle té, comprar los pasajes, buscar el taxi... No hacía nada. Y yo trabajé para él todo el tiempo, como un esclavo. Me "explotaba" y se sentía tan tranquilo...

Debido a mi poca experiencia comencé creyendo que mis objetivos más importantes y difíciles entre los comuneros eran los ladrones, los vagabundos, los infractores de la ley, los descarados y los desorganizadores. Estos caracteres son incontenibles. Pero me equivocaba. Después lo comprendí. El que insulta, se niega a trabajar, sustrae tres rublos al compañero que éste guardaba bajo la almohada... Todo esto no representaba la mayor dificultad. No era de ahí de donde emergían los enemigos de la sociedad. Es el mosquitamuerta, que nos agrada a todos, que no se deja ver demasiado ni expresa pensamientos negativos, pero que tiene una maleta cerrada con candado en el dormitorio, entre sus quince camaradas.

Este es el carácter sobre el que debo trabajar en primer lugar, porque es el que se escapa de mis manos, y por cuyos actos y pensamientos no puedo

responder. Cada vez que aparezca estaré pendiente de lo que haga. Estos mosquitasmuertas me han inquietado siempre...

Pero la lucha principal ha de librarse en la elaboración de normas de nuestra conducta comunista. La fuerza de nuestra ética comunista reside en su inmediatez con la vida práctica, con el simple sentido común... Y cuanto más cerca estemos del trabajo sencillo, tanto más naturales y perfectos serán nuestros actos...

Debemos exigir, pero todas las exigencias deben ser asequibles; todo exceso puede mutilar...

Nuestra ética debe ser prosaica, práctica en nuestra conducta habitual de hoy, de mañana...

Tomemos normas tales como, por ejemplo, la puntualidad. Los que transigen con la existencia de defectos en el hombre piensan a veces que si una persona acostumbra a demorarse, se trata de un pequeño defecto suyo.

Y hay quien se demora una o dos horas sin importarle el hecho de que veinte personas esperan por él. Esto es inexactitud ante una cuestión corriente, pero comprueben nuestra exactitud hacia la palabra empeñada, en nuestra expresión, manifestaciones de nuestros sentimientos... Exactitud en nuestra vida: esto es una norma moral y una gran causa en la lucha por nuestro bienestar.

Puedo estar orgulloso: en nuestra comuna se respetó siempre esa norma. Cualquiera que fuera la reunión, lo convenido era esperar tres minutos después de la señal. Al expirar ese tiempo la reunión se consideraba abierta.

Puntualidad. La puntualidad es rendimiento en el trabajo, productividad, objetos, riqueza; es respeto a sí mismo y hacia los camaradas. En la comuna no podíamos vivir sin puntualidad. Los alumnos de décimo grado decían: nos falta tiempo. Y en la comuna había una escuela de enseñanza media completa y una fábrica que reclamaba cuatro horas diarias. Pero no faltaba tiempo. Paseábamos, des-

cansábamos, nos divertíamos y bailábamos. Así llegamos al verdadero énfasis ético: por la demora, la más alta sanción. Supongamos, por ejemplo, que un comunero me dice: salgo de pase hasta las ocho. El mismo se designa la hora de regreso. Pero si llegaba a las ocho y cinco lo llamaba y le decía: ¿Quién te obligó a señalar la hora? Pudiste haber dicho a las nueve, pero como dijiste a las ocho, ven a esa hora.

La exactitud vale mucho. Cuando veo que un comunero ha llegado a la exactitud, considero que de él saldrá un hombre excelente. En la puntualidad se manifiesta el respeto a la colectividad, sin lo cual no puede haber ética comunista...

En la exactitud se revela el principio básico de nuestra ética, que es la preocupación constante de nuestra colectividad...

...Nuestra ética comunista debe orientarse a la felicidad de millones de hombres y no sólo a la propia. La vieja lógica rezaba: quiero ser feliz, los demás no me incumben. La nueva: quiero ser feliz, pero el mejor camino es actuar de forma que los demás sean dichosos. Entonces también lo será. En cada uno de nuestros actos debemos pensar en la colectividad, en la victoria general, en el éxito de todos. Por ello es repugnante ver al avaro, al egoísta que trata de acumular y acumula para sí, olvidando que por ese camino, en lugar de alegrías, cosechará en ciertos casos infortunios...

Todo acto que no se oriente a los intereses de la colectividad es un suicidio y es nocivo para la sociedad y, por tanto, para cada uno. Por ello, nuestra ética comunista debe estar presidida por el juicio y el sentido común. Cualquier cuestión que se tome, incluso la del amor, se resuelve de la misma forma que toda nuestra conducta. Nuestro comportamiento debe corresponder a personas instruidas que saben lo que hacen, que son conscientes de sus actos. Sin conocimientos, aptitudes y organización no podemos tener ética. Y esto también tiene que

ver con el amor. Hay que saber amar, saber cómo se ama. Debemos interpretar el amor como seres conscientes, juiciosos, responsables de sus actos; sólo así no se producirán dramas de amor.

En la comuna he tenido centenares de muchachos y muchachas. Los que se enamoraban creían al principio que flotaban sobre una nube; mas yo, mirándolos, pensaba: a éste le ha impresionado la cejinegra y pronto puede ocasionarle "suspensos" innecesarios en la escuela, demoras al levantarse y traumas nerviosos.

Debía, por tanto, educar los sentimientos de estas personas.

El problema ético de "amo y dejo de amar", "la engaño y la abandono" o "amé y amaré toda la vida" no puede resolverse sin aplicar la orientación más rigurosa, sin calcular, comprobar y saber planificar debidamente el futuro propio. Y debemos aprender cómo amar, ser conscientes en el amor. Por eso debemos luchar contra la vieja costumbre y creencia de que el amor es una iluminación que nos llega de arriba, una fuerza suprema que viene volando y no le deja ver más que ese amor. Estoy enamorado, por eso llego tarde al trabajo, olvido en casa las llaves de los archivos de la oficina y el dinero para el tranvía. No, el amor debe enriquecer a la gente con una sensación de fuerza, y les enriquece. Enseñaba a mis comuneros a que se estudiaron a sí mismos también en el amor, a pensar en lo que les deparaba el mañana.

Este estudio racional y exacto puede aplicarse a cada acción. Tomen una categoría tan simple como la desgracia. Según una vieja costumbre se dice: no es culpa suya, es una desgracia. En una palabra, que como ha sufrido una desdicha, es un infeliz y hay que tenerle lástima, animarlo. Claro que hay que animar en la desgracia, pero mucho más importante es exigir que no haya desgraciado. No debe haber desgracias ni hombres desdichados. No se puede ser desgraciado. Nuestra ética nos impone, primero,

que seamos excelentes trabajadores, creadores de nuestra vida, héroes; por lo cual exigirá de nosotros que seamos felices. Pero no se puede ser feliz por un accidente fortuito, como sacarse la lotería. Hay que saber ser feliz. En nuestra sociedad, donde no existe la explotación ni la opresión de unos sobre los otros, donde hay igualdad de vías humanas y de oportunidades, no puede haber infelicidad.

Cierto que todavía pensamos poco en esto. Pero por mi pequeña experiencia ha arribado a ello y les decía a los comuneros: ¿qué puede haber más desagradable que una persona desgraciada? Solamente la presencia de un individuo infeliz arruina toda la alegría, amarga toda la existencia. Por eso, si te sientes desgraciado, tu primera obligación moral es que nadie lo sepa. Hay que encontrar la fuerza necesaria para sonreír, para desdeñar la desgracia. Toda desdicha se exagera siempre y en todos los casos puede ser vencida. Hay que procurar que pase lo antes posible, ahora mismo. Hallar fuerzas para pensar en el día de mañana, en el futuro. Y cuando tomas este camino, comienzas a sobrellevar la desgracia. La felicidad se transforma en nuestra obligación moral.

...Para resolver todas las cuestiones de la ética comunista hay que pensar, meditar y escribir mucho sobre esto y aspirar a ello. Hay que entrenarse en la constante realización de actos morales.

A. Makárenko. De la conferencia *La educación comunista y la conducta comunista*, 1939, *Obras*, t. V.

Individuo y sociedad

Quisiera hallar palabras de alto poder expresivo para definir atinadamente nuestra maravillosa época. Es difícil hacerlo. Quizá hiciera falta desconectar fabulosos conmutadores para que se extinguie-

ran todas las inquinas de nuestros días y pudiéramos pararnos en las plazas del mundo a escuchar nuevos himnos humanos.

Envidio a los hombres del futuro, incluso al escolar del año 2436, digamos, que comienza a leer las primeras páginas del manual de historia...

Lo envidio porque sus ojos infantiles verán mejor que los míos la verdadera grandeza de nuestros días...

Sí, nosotros pensamos ahora en la felicidad más que nunca. Este tema se ha desplazado realmente hacia nosotros, se ha hecho nuestro. Un tema sobre la felicidad de todos los hombres, sobre el hombre, sobre el individuo y la sociedad...

Es difícil describir el repulsivo cúmulo de extravíos, necedades, calumnias, fraudes y extravagancias que hasta hoy venía cubriendo la manoseada cortina llamada "Problema de la sociedad y el individuo".

¡Qué trucos, qué artimañas, qué aventuras representaban tras esta cortina! El amor al prójimo y el amor al lejano, el superhombre y el "hombre-fiera", "la tolerancia ante la maldad", el "siega a ras de tierra" y hasta el "sálvese quien pueda".

Durante siglos enteros hemos asistido a este espectáculo y muchos de nosotros incluso creían en él. Colosos de la humanidad como Tolstói, Dostoievski, Gógol, Vergant se golpeaban la frente contra esta barraca de feria.

Y en realidad no era más que cortina, que una barraca donde se ocultaba el fraude secular de los ideólogos de la sociedad explotadora... el problema del individuo puede resolverse si en cada uno vemos una personalidad. Si ésta se proyecta sólo en individuos aislados de acuerdo con una selección especial, entonces no existe tal problema... ¿Qué problema de la personalidad puede existir entre los caníbales? ¿Se puede decir en esos casos que una personalidad se ha comido a otra? Cuando unos devoran a los otros el problema de la personalidad

luce bastante tragicómico. ¿Pero acaso está mejor el problema en la sociedad? Las ideas sociales que se han hecho tan comunes entre nosotros no son viables en el mundo del canibalismo. Prueben a decir de súbito entre los soviéticos: la colectividad de las fábricas Krupp. Incluso al soviético más profano en sociología le parecerá una profanación la alianza de estos vocablos: "colectividad" y "Krupp". Nosotros ya sabemos bien qué es una colectividad.—

Es un grupo libre de trabajadores unidos por un mismo objetivo y acciones, organizado y dotado de órganos de dirección, con disciplina y responsabilidad. Es un organismo social en una saludable sociedad humana. Semejante organismo no puede concebirse en el amasijo del mundo burgués, y menos aún una "sociedad" como nosotros entendemos el término. A duras penas podemos entender conceptos que oímos refiriéndose al extranjero, tales como "palacio", "alta sociedad", "aristocracia", "círculos superiores", "medianos e inferiores", "el vulgo", "el populacho". ¿A cuál de estos términos puede agregarse el de sociedad?

Sólo desde el nacimiento de la nueva sociedad puede hablarse de solución del problema "individuo y sociedad". Y no se ha resuelto con sermones apasionados ni llamamientos, ni con ningún planteamiento de principio, sino exclusivamente en el proceso de un grandioso trabajo de creación revolucionaria, forjador de una construcción bien concebida, calculada hasta en los detalles más mínimos y lograda con exactitud meticulosa...

Hay "libertad" y libertad. Existe la libertad del nómada en la estepa, la del moribundo en el desierto, la del vagabundo embriagado en una aldea perdida, y existe también la libertad del ciudadano de la sociedad perfecta que conoce bien su vía y la de los transeúntes con que tropieza a su paso.

Nosotros, por supuesto, preferimos este último tipo de libertad, por cuanto resolvemos la colisión

"individuo y sociedad" tanto en la libertad como en la disciplina.

Precisamente la disciplina es la que distingue a la sociedad de la anarquía y la que determina la libertad. "El que no trabaja, no come". Esta corta y sencilla frase refleja un sistema estricto y recto de disciplina social socialista, sin la cual no puede haber ni sociedad ni libertad individual.

Los ideólogos burgueses relacionan el problema de la sociedad y el individuo con la amplitud de oscilación de la conducta personal. Las viejas leyes de esta oscilación eran defectuosas por irreales. En las constituciones burguesas la magnitud de la oscilación se establece para un individuo, ideal producto de la imaginación, separado de la sociedad, abstraído. Para semejante individuo nada obstaculiza el establecimiento de vastas amplitudes de oscilación a su conducta: la libertad de "uso y abuso", libertad de holgar o trabajar, de hartarse o desnutrirse, de vivir en palacios o en tugurios. No se regatea nada, todo se lo puede permitir el individuo. Realmente se le ofrecen extensos "espacios". Pero todo para un individuo abstracto. El verdadero, el vivo y real que soporta el yugo de la "sociedad" burguesa, en la mayoría aplastante de los casos dispone de una amplitud restringida, mísera, de su conducta: desde el terror a morir famélico, de un lado, hasta el enojo estéril, de otro.

En nuestra sociedad se han establecido límites que el individuo no puede sobrepasar, por homérica que sea su avidez. ¿El subsuelo, los campos y los bosques, propiedad privada? De ninguna manera. Pertenecen a todo el pueblo. ¿Vivir en la holganza? De ninguna manera. ¡El que no trabaja, no come! Para el explotador, para alguno de esos "superhombres", esto sería realmente aburrido, no sabrían qué hacer. En cambio, para el ciudadano real, vivo, de nuestro país, para el trabajador, la amplitud de oscilación de la conducta es muy grande: desde el trabajo consciente, jubiloso y creador estrechamen-

te ligado al de otros, de un lado, hasta la felicidad vital, plena, sin amarga enajenación, sin tormento de conciencia, del otro.

A. Makárenko. Del artículo *Individuo y sociedad*, 1936, *Obras*, t. VII.

Dos tareas importantísimas

Ante nosotros se plantean dos importantísimas tareas con vista a lograr el más brillante e íntegro éxito cualitativo, en el amplio trabajo de la educación.

La primera es el enorme trabajo marxista creador para determinar y resolver todos los problemas de la teoría de la educación y la conducta comunistas. Es evidente que la simple enumeración de los rasgos de conducta correcta no resuelve la cuestión. Nuestra sociedad necesita con urgencia no una sencilla nomenclatura de las normas de la moral, sino un sistema ético integral armónico y prácticamente viable, expresado, de un lado, en serios estudios filosóficos y, de otro, en el sistema de tradiciones socioéticas. Por su integridad, claridad, fuerza persuasiva y atrayente para las masas, por su correspondencia con las exigencias vitales de nuestra realidad y desarrollo, este sistema debe sobrepasar absolutamente todos los códigos morales que hayan existido en la historia. Y esta integridad y pureza ideológicas de la ética comunista facilita y acelera nuestra victoria sobre los rezagos del capitalismo.

La segunda importante tarea consiste, precisamente, en la eliminación de dichas supervivencias. En este terreno ya hemos hecho mucho. Todo lo alcanzado debe atribuirse al influjo de las fuerzas de nuestra vida y del Partido Comunista, al propio hecho de nuestra revolución..., a la experiencia de nuestros esfuerzos y victorias colectivos. Lamenta-

blemente, esta rica y valiosa experiencia no ha sido lo bastante analizada por el pensamiento filosófico y pedagógico.

Muy poco hemos trabajado, especialmente en las cuestiones referentes a la lucha contra los rezagos del pasado y menos aún en su conocimiento e identificación, así como en su registro. Hasta ahora nos contentamos con afirmaciones demasiado generales, semejantes a una guía doméstica para unos u otros casos de la vida... Tenemos la tendencia a calificar globalmente de supervivencias del capitalismo a todo lo malo, lo que deteriora nuestras relaciones, el trabajo y los nervios, lo que deforma nuestra vida cotidiana o nos causa dolor; y ahí termina nuestro trabajo analítico.

Aquí, por supuesto, la cuestión no es tan fácil ni sencilla. Ciertos defectos de nuestra vida y nuestros caracteres se deben a nosotros mismos, a no haber elaborado un nuevo sistema ético, y al deficiente estudio de las nuevas tradiciones morales. Hay muchos problemas debidos a causas saludables, a nuestro impetuoso desarrollo, a nuestra juventud histórica. Algunas cosas se explican por el maravilloso énfasis, tan frecuente en nuestra vida: precisamente en ello está la explicación de ciertos excesos de nuestro temperamento, pasión, entusiasmo, impaciencia, ímpetu y, a veces, osadía, revelados siempre que falta tiempo para reflexionar, pero se quiere terminar lo empezado aunque adolezca de mala orientación. Todas estas deficiencias son, a veces, muy lamentables, incluso tristes, pero, como regla, se reducirán a cero, y tarde o temprano desaparecerán.

Otra cosa muy distinta son los verdaderos vestigios del capitalismo y, en general, los vestigios del pasado. Son todavía muy numerosos y, con frecuencia, diluidos en la sociedad, traicioneramente mezclados, imperceptibles a simple vista, enmascarados en profundas motivaciones de conducta, propósitos y deseos... Estas reminiscencias no se funden nunca

formando un fenómeno más o menos importante o que llame la atención, por cuanto los "portadores vivos de bacilos" son habitualmente hombres soviéticos, que hasta desconocen el tipo de enemigo que transmiten. Por eso resulta imposible y antieconómico luchar contra estas reminiscencias por separado, empezando de nuevo en cada caso. Nuestra vida transcurre con tanto dinamismo y nos acometen tantas preocupaciones, impresiones, afanes e iniciativas que muchas veces no podemos culpar a ciertos camaradas por no protestar ante un pequeño brote de lo viejo ocurrido en su presencia. Además, esa lucha aislada, el intento de una protesta débil puede representar no un beneficio, sino un daño, endurecer la resistencia, provocar un crecimiento agresivo de la reminiscencia.

Debemos señalar una vez más que las formas de lucha contra los rezagos del pasado en la vida cotidiana, en las relaciones, siguen siendo, con frecuencia, confusas. No sabemos qué emprender en unos u otros casos: bien su completa supresión, una protesta, la persuasión delicada o bien el desprecio, esperando la natural obsolencia del vestigio, tanto más posible cuanto mayor sea el influjo de toda nuestra vida sobre el "agente trasmisor".

Por lo visto, cada caso concreto requiere una solución apropiada; sin embargo, puede afirmarse que la verdadera lucha contra estas reminiscencias debe hacerse de manera organizada, por todo el frente, y sin olvidar una importantísima circunstancia: todos estos vestigios del pasado no son un conjunto aleatorio de atavismos perniciosos. Forman un sistema; representan en toda su complejidad restos caducos, pero vitales, de la ética pasada. Los detalles aislados de este sistema no sólo colindan, sino que están lógicamente vinculados, se apoyan entre sí, y el significado pernicioso de todo el sistema es mucho mayor que el de una simple adición matemática de aisladas pervivencias.

Puede parecer que ya no queda nada de la vieja norma. En realidad queda la experiencia moral, la secular tradición de la conducta. Todo esto continúa viviendo en nuestra sociedad en forma de oculta y complicada reminiscencia, cuya verdadera esencia no se detecta en todos los casos y, a veces, parece incluso revolucionaria.

...La "perfección" moral que consiste en renunciar a la felicidad, en la infinita condescendencia antinatural, en la voluntaria entrega de sí mismo al primer prójimo que se presente, ha sido, a pesar de todo, la afirmación de "mi" fuerza personal, aunque ésta se manifieste sólo en la coerción sobre mis propias pasiones...

...Esta ética resultó vital, como costumbre, como sistema de tradiciones morales, como lógica ética reafirmada por la experiencia. Y tenía asegurada larga vida hasta... la revolución proletaria, que puso fin a la sociedad de clases. A pesar de su resignación, que recalca a cada paso, la vieja moral es individualista hasta la médula. Al "piadoso" le importa un bledo la colectividad, la sociedad, el prójimo. Si le golpean en la mejilla derecha pone la izquierda pensando sólo en su propia perfección y mérito. No le inquieta en absoluto el monstruo que azota las mejillas de su "prójimo"... Lo esencial aquí es la total indiferencia de un individuo aislado hacia los intereses de la sociedad, la solución del problema moral en la estrechez de sus aspiraciones individuales. Por consiguiente, la norma ética se encuentra en una pertenencia indivisible y completa del individuo. Esta personalidad está acostumbrada a no presentar siempre la mejilla izquierda o la derecha, pero se ha confirmado sólidamente en su derecho al perfeccionamiento personal, y de ahí partieron muchas tendencias del individualismo, que subsisten incluso en nuestra sociedad. A veces son tendencias a la presuntuosidad personal, un solitario orgullo ciego por su "perfección" sin ningún pensamiento para el bien social; es, a veces, una

coquetería personal, el acceso ético de un egoísta moralizante, para quien sus propias lágrimas valen más que el júbilo general.

La celosa ética del individualista, impregnada de avaricias morales y narcisistas aparta constantemente al hombre de los fenómenos sociales...

Semejante sistema ético era necesario para poder aplicar con mayor éxito la opresión clasista, y la explotación general irrestricta, conservando al mismo tiempo su "conciencia limpia"...

Entre nosotros, la divisoria entre el "bien" y el "mal" debe pasar por sitios absolutamente nuevos...

El trabajo debe ser para nosotros cuestión de honor, entereza y heroísmo. En nuestra sociedad, el trabajo no es sólo una categoría económica, sino también moral. Lo que antes se consideraba normal: la mendicidad y la despreocupación, para nosotros debe ser delito manifiesto.

El individuo solitario, indiferente hacia los fenómenos sociales, no puede ser, en forma alguna, el eje lógico de nuestra ley moral. Nuestros actos deben valorarse sólo de acuerdo con los intereses de la colectividad y el colectivista.

Por eso, incluso las virtudes que, llevando el mismo nombre que ahora, se admitían en el pasado, son reconocidas por nosotros pero como fenómenos completamente distintos. La honestidad del "devoto" y la comunista son cosas muy diferentes.

La honestidad ha comenzado siempre por la negación "no quiero": no quiero lo ajeno, no quiero nada superfluo, no quiero nada incorrecto.

Nuestra honestidad debe ser siempre una dinámica exigencia hacia sí y hacia los demás: quiero y exijo para mí y los demás atención completa hacia los intereses comunes; exijo tiempo completo de trabajo; capacidad completa para responder por el deber de uno; completo despliegue de fuerzas, conocimientos completos; quiero y exijo las acciones más perfectas y más correctas.

Muchas categorías de actos que en la vieja moral no figuraban en las normas morales, para nosotros se convierten en categorías éticas. Todo lo que vigorice o debilite los vínculos entre los hombres y, por tanto, fortalezca o destruye la colectividad en nuestra sociedad no puede considerarse indiferente respecto a la norma moral...

En el viejo mundo la diligencia era una ventaja para ciertas personas; valiéndose de ella ascendían en la escala social, en tanto perfeccionaban sus cualidades de explotadores. Por ello la formación de la diligencia se orientaba a crear la fuerza individual que enfrentaba, en este plano, a determinada impotencia de la mayoría de los hombres. La diligencia se convirtió en ventaja de la minoría sobre la mayoría. Por consiguiente, desde nuestro punto de vista, esa propiedad era, en cierto sentido, un fenómeno inmoral. En nuestra sociedad, la diligencia se convierte en una cualidad que deben poseer todos los ciudadanos, se transforma en criterio de buena conducta en general y, de esa manera, la diligencia pasa a ser un fenómeno de orden moral.

El presente artículo no nos permite examinar todas las líneas de la conducta humana en nuestra sociedad; para ello se necesita, naturalmente, una investigación especial y prolongada; sin embargo, hemos comprobado que tenemos nuevos criterios de moralidad e inmoralidad, de lo correcto y lo incorrecto. La personalidad en nuestra sociedad es algo muy distinto a la que se da en la sociedad de clases. Las aptitudes que se cultivaban en la sociedad clasista reservadamente para lograr mayor superioridad de un individuo sobre otros y que, por lo tanto, no eran objeto de estudio e investigación científicos, entre nosotros deben ser objeto de la más amplia atención pedagógica. Entre estas capacidades, por ejemplo, están la de la orientación, la composición, la construcción, el gusto y otras muchas.

Sólo la persona educada en la ética colectivista, la que vincula armoniosamente sus intereses con los comunes, es capaz de comprender con facilidad y sencillez el significado de la conocida fórmula "de cada uno según su capacidad, a cada uno, según sus necesidades". El individualista jamás pudo comprender esta fórmula. Para él, las necesidades de cada uno se miden por su avidez.

Y junto con éste hay quien exclama asombrado: ¿Cómo es posible?... Si cada uno recibe según sus necesidades todos querrán arrebatar los bienes sociales. Afortunadamente eso no es así. En nuestro tiempo existe mucha gente capaz de vivir según la citada fórmula y no arrebatarían nada para llevárselo a su casa. Comprenden que no pueden establecer sus necesidades sin pensar en las de toda la sociedad...

Una amplia y verdadera norma ética se convierte en real sólo cuando su período de "concientización" pasa al de la experiencia general, de las tradiciones y las costumbres; cuando esta norma comienza a actuar con rapidez y exactitud, apoya por la opinión pública y el gusto ya formados. De ello habla V. I. Lenin en *El Estado y la Revolución:*

"...el escapar a este registro y a este control realizado por la totalidad del pueblo será sin remisión algo tan inaudito y difícil, una excepción tan rara, y suscitará probablemente una sanción tan rápida y tan severa... que la *necesidad* de observar las reglas nada complicadas y fundamentales de toda convivencia humana se convertirá muy pronto en una costumbre"*.

A. Makárenko. Del artículo *Sobre la ética comunista*, 1939, *Obras*, t. V.

---

* V. I. Lenin. *El Estado y la Revolución, O.C.*, t. 33, pâg. 102.

Sumamente importante para nuestro trabajo es su extrema racionalidad, pues estamos obligados a educar al hombre que necesita nuestra sociedad. A veces, la sociedad determina esta necesidad con suma impaciencia y urgiendo: dadme ingenieros, médicos, moldeadores, torneros...

No sólo aquí la clase obrera necesita médicos, ingenieros y moldeadores. También la burguesía de Occidente presenta esas exigencias a los pedagogos. Pero los cuadros que nosotros promovemos y los formados en los países burgueses deben diferenciarse, aparte de su unidad profesional, por cualidades personales completamente opuestas. No nos debe inquietar saber si la burguesía logra estructurar las cualidades que necesita, sino que nuestra educación sea acertada. Aquí ya desbordamos el concepto "cuadros" en el sentido que suele dársele ahora. No sólo debemos hablar de la preparación profesional de la nueva generación, sino también de educar precisamente el tipo de conducta, los caracteres y los complejos personales que precisamente necesita el Estado soviético en la época de la dictadura del proletariado, en el momento del paso a la sociedad sin clases. Los fines de la educación pueden dimanar sólo de las exigencias de la sociedad, de sus necesidades.

Han habido, por supuesto, intentos de afrontar el problema de los "objetivos de la educación".

Al comienzo de la revolución, nuestros escritores y oradores docentes, impulsados en los trampolines pedagógicos del oeste europeo, escalaban a grandes alturas y "adoptaban" con facilidad ideales como "la personalidad armónica". A veces ampliaban el ideal y proclamaban que debíamos educar a un "luchador pleno de iniciativa".

Desde el mismo comienzo estaba igualmente claro, para los promotores, alumnos y espectadores extraños, que con un planteamiento tan abstracto de

la cuestión... nadie es capaz de comprobar el trabajo didáctico y, por ello, el planteamiento de dichos ideales resultaba completamente inofensivo.

Empero, a medida que fuimos desarrollándonos gradualmente en nuestro trabajo y comprobando sus resultados, comenzamos a dudar del valor de los ideales propuestos. No nos gustaban, ante todo, por su elevada perfección. Eran, precisamente, ideales, y nosotros necesitábamos objetivos prácticos, comprensibles para nosotros, realizables y clasificados como planos buenos de una casa residencial en construcción: aquí está el balcón; aquí, la cocina, la escalera.

Después advertimos una pequeña "cola" de individualismo que asomaba tímidamente en cada uno de estos autores. Personalidad, luchador: todo esto necesariamente en singular. Así nos imaginamos un lujoso despacho en una suntuosa mansión; cómodo, blando, a media luz. En él, la personalidad, el hijito del dueño y, a su lado, un sabio maestro que por una generosa remuneración acepta hacer del hijo del dueño una "personalidad armónica", en plena concordancia con las convicciones liberales del papá; máxime cuando la "personalidad armónica" hace juego con un buen automóvil, un espléndido yate, un lujoso palacio y una novia rica.

Nuestra educación es de masas, de millones; educamos cuadros para nuestros históricos quinquenios. Para hablar de los objetivos de nuestra educación hay que emplear otras palabras, otras cifras y otro énfasis, totalmente distinto, práctico, modesto y responsable.

Los objetivos de nuestro trabajo debían expresarse en cualidades reales de los hombres que salgan de nuestras manos pedagógicas. Cada persona educada por nosotros es el resultado de nuestra producción pedagógica. Nosotros y la sociedad debemos examinar nuestro producto con suma atención y detalle, hasta su último tornillo. Lo mismo que en cualquiera otra producción, nosotros

también podemos brindar un producto excelente, satisfactorio, pasable, relativamente defectuoso o inservible por completo. El éxito de nuestro trabajo depende de un sinnúmero de circunstancias: la técnica pedagógica, abastecimiento y calidad del material. Nuestro material básico —los niños— es sumamente desigual. Nos preguntamos: ¿Qué porcentaje de este material sirve para educar a un "hombre pleno de iniciativa"? ¿Noventa? ¿Cincuenta? ¿Diez? ¿0,05? ¿Y qué se hace con el resto del material?

Si enfocamos la cuestión de esta manera, la descripción exacta de nuestro producto con aserciones generales, exclamaciones patéticas y frases "revolucionarias" se hace absolutamente imposible.

Descuella tanto el idealismo en estas expresiones altisonantes que resulta imposible su aplicación práctica. El ideal abstracto como objetivo de la educación es incómodo para nosotros, no sólo porque lo ideal, en general, es inasequible, sino también porque en la esfera de la conducta las relaciones entre los ideales están muy embrolladas. Cortesía ideal, administrador ideal, político ideal: éstas son combinaciones muy complejas, digamos, de miniperfecciones y de ciertas predisposiciones y aversiones. El intento de materializar la expresión de los objetivos de la educación en una fórmula ceñida sólo demuestra la completa ruptura con la vida práctica, con toda actividad. Por ello es muy natural que tales fórmulas no hayan producido nada en la vida operante y en nuestro trabajo vivo.

La proyección de la personalidad como producto de la educación debe realizarse por encargo de la sociedad. Esta concepción libera de golpe a nuestro producto de toda capa ideal. No hay nada eterno y absoluto en nuestras tareas. Las exigencias de la sociedad rigen sólo una época cuya magnitud está más o menos limitada. Podemos estar plenamente seguros de que ante la siguiente generación se plantearán exigencias un tanto cambiadas; y estos

cambios serán introducidos gradualmente, a medida en que toda la vida social vaya creciendo y perfeccionándose.

Por eso, cuando proyectamos, debemos estar siempre sumamente atentos y tener elevada sensibilidad particularmente porque, además, la evolución en las demandas de la sociedad puede producirse en esferas poco visibles y en pequeños detalles.

Por añadidura debemos recordar siempre que por íntegro que nos parezca el hombre como amplia abstracción, la gente, en cierto modo, constituye un material muy variado para la educación y que el producto de nuestro trabajo habrá de ser también desigual por necesidad. De esta forma, no buscamos producir cuchillas de aluminio o rodamientos de mercurio uniendo numerosas sustancias en el concepto metal. Sería una insólita superficialidad ignorar la heterogeneidad humana y tratar de embutir la cuestión de las tareas educacionales en una estructura verbal, común para todos.

Nuestra educación debe ser comunista, y cada persona educada por nosotros tiene que ser útil a la causa de la clase obrera. Esta tesis generalizadora presupone por necesidad precisamente formas diversas de su realización, de acuerdo con las diferencias del material y la variedad de su aplicación en la sociedad. Cualquier otro enfoque sería la despersonalización que, por cierto, en ningún sitio ha conseguido acomodarse mejor que en pedagogía.

Los rasgos comunes e individuales de la personalidad en cada fenómeno vivo se entrelazan de modo infinitamente complejo; por ello, la proyección de la personalidad se convierte en tarea extraordinariamente difícil y reclama tiento. El miedo ante la diversidad humana, la incapacidad para tejer un todo equilibrado con elementos heterogéneos, seguirá siendo durante largo tiempo el aspecto más peligroso. Por ello... pelar a todos igual, nivelar a todos a un solo estandard, educar una restringida serie de tipos humanos parece más fácil que la

educación diferenciada. Por cierto que, ese error lo cometieron en su tiempo los espartanos y los jesuitas. Este problema sería totalmente irresoluble en el plano silogístico: si los hombres son diferentes, los métodos, también. Aproximadamente así razonaban los paidólogos cuando fundaban instituciones para los "difíciles", separados de los normales. Incluso ahora yerran cuando educan a niñas y varones por separado. Si se sigue desarrollando esta lógica por la vía de la ramificación de las peculiaridades personales (de sexo, edad, social y moral) arribaremos al individualismo, al número singular que salta a la vista con tanta fuerza en el vocablo ultrapedagógico "niño"...

Como tarea organizadora, digna de nuestra época y nuestra revolución, sólo puede ser la creación de un método que, siendo general y único, permita al mismo tiempo que cada personalidad por separado desarrolle sus peculiaridades y conserve su individualidad. Esta tarea sería absolutamente impracticable para la pedagogía si no fuera por el marxismo que resolvió hace mucho el problema de la personalidad y la colectividad.

Es evidente a todas luces que al emprender la solución de nuestra tarea pedagógica particular no debemos complicar las cosas. Debemos comprender bien sólo la situación del hombre nuevo en una sociedad nueva. La sociedad socialista se basa en el principio del colectivismo. En ella no cabe el individuo solitario, ni con formas exageradas ni empequeñecido como brizna de polvo; en ella está el miembro de la colectividad socialista.

En la Unión Soviética no puede existir la personalidad fuera de la colectividad, por eso tampoco puede darse un destino personal aislado, una vía y una felicidad personales, por oposición al destino y la felicidad de toda la colectividad.

En la sociedad socialista hay muchas colectividades semejantes: el extenso conjunto social soviético se compone todo él, precisamente, de tales colecti-

vidades: eso no quiere decir que los pedagogos quedan liberados del deber de buscar y hallar en su trabajo formas colectivas perfectas. La colectividad escolar, célula de la sociedad infantil soviética, es la primera que debe ser objeto del trabajo educativo. Cuando formamos a un individuo debemos pensar en la educación de toda la colectividad. En la práctica, estas dos tareas se resolverán sólo de forma conjunta y con un procedimiento único. En cada momento de nuestro influjo sobre la personalidad esta acción debe también influir sobre la colectividad. Y viceversa: cada contacto nuestro con la colectividad ha de ser también, necesariamente, momento de educación de cada individuo integrado en la colectividad.

La colectividad, que debe ser el primer objetivo de nuestra educación, ha de tener cualidades muy determinadas que se deriven claramente de su carácter socialista. En un breve artículo quizá no sea posible enumerar todas estas cualidades; señalaré las principales.

A. La colectividad une a los hombres no sólo en sus objetivos y su trabajo comunes, sino también en la organización general de este trabajo. El objetivo común, aquí, no es una coincidencia casual de objetivos particulares como para los viajeros de un tranvía o el público de un teatro, sino precisamente el objetivo de toda la colectividad. La relación entre el objetivo común y el particular no es para nosotros una relación de contrarios, sino sólo una relación del todo (y, por tanto, mío) y lo particular, que siendo sólo mío será de manera especial, un sumando del todo.

Cada acto de un alumno, su éxito o fracaso, debe valorarse como un éxito de la obra común o como un fracaso en el fondo de la causa general. Esta lógica didáctica debe inspirar literalmente cada día escolar, cada movimiento de la colectividad.

B. La colectividad es una parte de la sociedad soviética, vinculada orgánicamente con todas las

demás colectividades. Sobre ella recae la primera responsabilidad ante la sociedad, conlleva el primer deber ante todo el país. Cada miembro de la colectividad forma parte de la sociedad sólo a través de aquélla. De aquí se desprende la idea de la disciplina soviética. En este caso cada escolar comprenderá también los intereses de la colectividad y los conceptos del deber y el honor. Sólo con una tal instrumentación puede educarse la armonía de los intereses personales y los comunes, la educación de un sentimiento del honor que no tendrá nada de común con la "soberbia" del viejo opresor arrogante.

C. El logro de los objetivos de la colectividad, el trabajo en común, el deber y el honor de la colectividad no pueden ser capricho de personas aisladas. La colectividad no es una turba. Es un organismo social y, por tanto, tiene órganos de dirección y coordinación, autorizados para representar, ante todo, los intereses de la colectividad y la sociedad.

La experiencia de la vida colectiva no sólo incluye en la de la vecindad con otras personas; es una experiencia muy compleja de movimientos racionales de la colectividad, entre los cuales, los principios de la disposición, discusión y subordinación a la mayoría y del camarada al camarada, la responsabilidad y la coordinación ocupan el lugar más visible.

En la escuela soviética se abren amplias y luminosas perspectivas para el trabajo pedagógico. El maestro es el llamado a crear esta organización ejemplar, protegerla, mejorarla y transmitirla a otra colectividad docente. No una cargante moralización, sino una dirección con inteligencia y tacto del correcto desarrollo de la colectividad: ésa es su vocación.

D. La colectividad soviética ocupa la posición principal de unidad universal de la humanidad trabajadora. No es una simple unión cotidiana de

hombres, es parte del frente combativo de la humanidad en la época de la revolución mundial. Todas las demás cualidades de la colectividad no tendrán resonancia si su vida no contiene el énfasis de lucha histórica que sostenemos. En esta idea deben unirse y educarse todas las demás cualidades de la colectividad. Ante ésta deben estar presentes, siempre y a cada paso, modelos de nuestra lucha; debe sentir siempre que delante marcha el Partido Comunista, guiándole hacia la verdadera felicidad.

De estas tesis sobre la colectividad se derivan todos los detalles del desarrollo de la personalidad. Debemos graduar en nuestras escuelas miembros de la sociedad socialista dotados de ideas y energía, capaces de hallar sin vacilación, siempre y en cualquier momento de la vida, el criterio correcto de su conducta personal y, al mismo tiempo, capaces de exigir de otros un comportamiento adecuado. Cualquiera que sea nuestro educando, no puede actuar en la vida como portador de una perfección personal, nada más que como hombre honrado o bondadoso. Debe actuar, ante todo, como miembro de su colectividad, como miembro de la sociedad, que responde no sólo de sus actos, sino también de los de sus camaradas.

A. Makárenko. Del libro *Experiencias de la metodología laboral de una colonia infantil de trabajo*, 1932; del artículo *El objetivo de la educación*, 1937, *Obras*, t. V.

El programa de la personalidad humana

...¿Por quién, cómo y cuándo pueden establecerse los fines de la educación y qué son éstos?

Por finalidad educativa entiendo el programa de la personalidad, un programa de carácter humano que incluye, además, en la noción de carácter, todo el contenido de la personalidad, es decir, también el carácter de las manifestaciones externas, de la

convicción interna, de la educación política y de los conocimientos: en una palabra, incluyo decididamente todo el cuadro de la personalidad humana y considero que los pedagogos debemos poseer este programa de la personalidad humana y esforzarnos por conseguirla.

No hubiera podido pasarme en mi labor práctica sin este programa. Nada enseña al hombre como la experiencia. En cierta ocasión me entregaron, también en la comuna Dzerzhinski, varios centenares de personas, en cada una de las cuales adivinaba afanes profundos y peligrosos del carácter, arraigadas costumbres que me obligaron a meditar: ¿Cuál debe ser su carácter, qué es lo que debo hacer para que de este pequeño, de esta chica, salga un ciudadano? Cuando recapacité, vi que esta pregunta no podía contestarse en dos palabras. La idea de que debía educar un buen ciudadano, no me marcaba la pauta a seguir. Tenía que recurrir a un programa más extenso de la personalidad humana y, al abordarlo, tropecé con esta pregunta: ¿Es que este programa de la personalidad debe ser igual para todos? ¿Debo embutir cada individualidad en un programa único, uniformarlo y llevar ese standard adelante? Si así obro tendré que sacrificar el atractivo individual, la originalidad, la belleza particular de la personalidad; pero si no hago este sacrificio, no sé qué programa va a ser el mío. No podía dar una solución fácil, abstracta, a este problema, pero lo resolví prácticamente durante un decenio.

En mi trabajo educador había podido observar que, en efecto, debía haber también un programa general, "standard", con las consiguientes correcciones individuales. Para mí no había duda: ¿deberá ser mi alumno una persona audaz, o debo educar a un timorato? En este aspecto, me atuve al "standard": cada individuo debe ser temerario, valiente, honrado, laborioso y patriota; pero, ¿cómo abordar la cuestión, cuando se enfocan condiciones tan sensibles de la personalidad como el talento? A

veces, cuando tenemos que resolver algo relacionado con el talento, nos invaden dudas extraordinarias. Recuerdo el siguiente caso con un chico que había terminado el décimo grado. Se apellidaba Terentiuk. Había estudiado siempre con sobresaliente (en nuestra escuela regía el sistema de cinco puntos) y cuando terminó, quiso ingresar en un centro tecnológico superior. Antes de que manifestara este deseo, yo había descubierto en él un gran talento artístico, aptitudes poco comunes de cómico extraordinariamente fino, ingenioso, dotado de magnífica voz y rica mímica: un cómico consumado. Llegué a la conclusión de que precisamente en el trabajo como actor podría dar más resultado que en el instituto tecnológico, donde sería un estudiante más. Pero entonces había tal afición por la técnica que todos mis muchachos querían ser ingenieros. Cuando insinuábamos que también podían ser pedagogos, se nos reían en las narices: "¿Qué es lo que está diciendo, hacernos pedagogos voluntariamente, a propio intento?" "Hazte entonces actor". "Ni lo piense, pues vaya un trabajo el del actor". Y este muchacho ingresó en un instituto tecnológico, a pesar de que yo estaba convencidísimo de que perdíamos un magnífico actor. Accedí, pues al fin y al cabo, no tengo derecho a imponer mi voluntad y matar unas ilusiones... Pero, en este caso, no me di por vencido. El muchacho había practicado medio año y formó parte de nuestro círculo dramático. Lo pensé mucho y me decidí: lo convoqué a una asamblea de comuneros, en la que me quejé de Terentiuk por desacatar la disciplina marchándose a un instituto tecnológico. La asamblea general lo requirió: "No tienes vergüenza, te dicen lo que tienes que hacer y no lo acatas" y acordó: "Darle de baja en el instituto tecnológico y matricularlo en una escuela teatral". El joven anduvo apesadumbrado, pero no tuvo más remedio que respetar la voluntad de la colectividad, pues de ella recibía la beca y la vivienda. Hoy es un magnífico actor en una de las

mejores compañías teatrales del Extremo Oriente. En dos años recorrió el camino que otros hacen en diez y, ni que decir tiene, me está muy agradecido.

A pesar de todo, si ahora se me plantease este mismo problema, temería resolverlo: ¿quién sabe, qué derecho tengo yo a imponerme? Y este derecho a cambiar una vida de esta manera es un problema todavía no resuelto por mí. Pero de lo que estoy hondamente convencido es de que a todo pedagogo se le planteará si tiene o no derecho a inmiscuirse en el derrotero del carácter, si debe encauzarlo hacia donde es necesario o debe aceptar pasivo el desarrollo de ese carácter. Estimo que la cuestión debe resolverse así: el pedagogo tiene ese derecho. Pero ¿cómo hacerlo? Resolviendo cada caso individualmente, porque una cosa es tener derecho y otra es saberlo usar. Son dos problemas distintos, y es muy posible que la futura preparación de nuestros cuadros resida precisamente en enseñar a las personas cómo efectuar tales cambios, de la misma forma que se enseña al cirujano a realizar la trepanación del cráneo. Es posible que en nuestras condiciones se instruya al pedagogo cómo hacer esta "trepanación" con más tacto y mejor que yo lo he hecho, pero, ateniéndonos a las cualidades del individuo, a sus aficiones y aptitudes, orientando su personalidad hacia el lado más conveniente para ella.

A. Makárenko. De la conferencia *Métodos de educación*, 1938, *Obras*, t. V.

Voluntad, audacia y claridad de objetivo

...La educación comunista de las masas de millones de soviéticos comenzó desde el primer día de la revolución, desde la primera palabra de Lenin y los primeros combates en los frentes de la guerra civil. Después... educación comunista a cada paso,

en manifestaciones modestas, imperceptibles, como a ratos, como en procesos colaterales paralelos, aunque en realidad se realizaba de forma consciente y con recta motivación a lo largo de toda la grandiosa experiencia de la construcción socialista. Se puede afirmar literalmente que no hay un solo acto, una palabra o un hecho de nuestra historia que, junto a su significación económica, militar o política intrínseca, no tuviera también una importancia educativa, que no fuera un aporte a la nueva ética y no provocara el crecimiento de la nueva experiencia moral.

Esta experiencia moral, esta norma de conducta ya nacida todavía no han sido ajustadas en un sistema riguroso, no formuladas en tesis y términos exactos y, lo más importante, no se han llegado a formar como tradiciones empíricas de todo el pueblo. Observamos aún con frecuencia cierta lucha entre la ética vieja y la nueva; todavía escuchamos disputas y confusiones con respecto a diversos detalles de la conducta. Aun no se han ponderado ni transformado en normas numerosos postulados sobre el amor, la amistad, los celos, la fidelidad y el honor: estos detalles inquietan actualmente a nuestra juventud, que busca ansiosa soluciones correctas porque exige y quiere la perfección comunista de la conducta.

Entre los problemas de mayor importancia se cuenta el de la educación de la voluntad, el valor y la aspiración volitiva o persistencia motivacional. Aunque es difícil hallar en la historia una época que se distinga por tales manifestaciones populares, precisamente en tales cualidades de conducta y, a pesar de que todas nuestras victorias son resultado de nuestra poderosa voluntad, de nuestro incondicional espíritu de sacrificio, de nuestra tenaz y consciente propensión al objetivo, a pesar de esto, o quizá por ello, las cuestiones de la educación de la voluntad han llegado a ser las más significativas y apasionantes de nuestra realidad cotidiana. Y con mayor razón son importantes hoy, cuando nuestro

país vive un nuevo auge y se ubica en la vía que conduce al comunismo.

Por supuesto que la educación de la voluntad y el espíritu de sacrificio también se da por todo nuestro país y cada día nos brinda nuevos triunfos inesperados en este plano. Pero también otra cosa está clara, totalmente clara, y es nuestra obligación a declarar con sinceridad y franqueza puramente bolcheviques, que la educación de la voluntad, la abnegación y la persistencia vocacional transcurre a veces de manera espontánea, que escasean las iniciativas conscientes, organizadoras y exactas en esta esfera.

Esto debe decirse particularmente de nuestra escuela. Es difícil exagerar la importancia de dicha cuestión. En nuestro Estado, la enseñanza y la educación popular han adquirido tal potencia cuantitativa que incluso hasta el uno por ciento de falla en este trabajo amenaza ser un grave problema.

Ciertas escuelas se parecen a una mamá superafectiva, cuyo método educacional se guía por la fórmula de "que el niño esté lleno y no se costipe". Ceba a los niños con un aprovechamiento escolar del ciento por ciento y cuida de que no se costipen con el sacrificio o, digamos, con el afán de lograr su sueño... Y lo mismo que esta mamita no tiene tiempo para pensar en sus ratos de ocio: cuánto perdemos en el aprovechamiento escolar y en la salud de los niños por esta miope solicitud.

Pero viven más tranquilos. Pueden expresar en porcentajes el trabajo efectuado y olvidarse que en todos los demás sectores soviéticos la gente busca, intenta, halla y, a veces, arriesga, pero siempre crea algo nuevo.

¡Espíritu de sacrificio! Prueba a plantear seria, sincera y ardientemente el objetivo de educar la abnegación en el hombre. En ese caso ya no se pueden limitar a simples conversaciones reconfortantes. No se puede cerrar la ventana, envolver al niño en algodones y hablarle de proezas... Y no

se puede porque el resultado de su sensible conciencia en este caso es evidente: usted educa un observador cínico para el que la proeza ajena no pasa de ser objeto de contemplación, un pasatiempos.

No se puede educar la entereza en el hombre si no se le brinda ocasión para que pueda revelar su entereza —no importa en qué— ya sea en el dominio de sí, en la palabra franca y abierta, en ciertas privaciones, en la paciencia y en la audacia.

No es el método de influjo de invernadero, de vez en cuando, ni el de la condescendencia placentera, no es el método de la moderación y el silencio, sino *la organización de la colectividad*, la organización de las exigencias al hombre, la organización de afanes reales, vivos, motivados del hombre junto con su colectividad: esto debe constituir el contenido de nuestro trabajo educativo...

Nosotros, en realidad, no educamos al alumno, no le exigimos nada excepto las inhibiciones más elementales, necesarias para nuestra comodidad. Procuramos (no siempre) que permanezca tranquilo en el aula, pero no nos planteamos ningún objetivo ante la disciplina positiva. Nuestros escolares, a veces, tienen disciplina de ordenación, pero no de lucha y superación. Esperamos a que el alumno cometa una falta para empezar a "educarlo". El alumno que no es culpable de nada, no nos importa ni a dónde va ni qué carácter se forma en su aparente orden externo: no lo sabemos ni sabemos conocerlo. Tipos de carácter tan comunes como los mosquitas muertas, acaparadores, conformistas, simplones, papanatas, presumidos, gorrones, misántropos, soñadores y memoriatas pasan de largo ante nuestro trabajo pedagógico. A veces detectamos su existencia pero, primero, no nos molestan; segundo, de todos modos, tampoco sabemos qué hacer con ellos. Y precisamente de estos caracteres surgen los portadores del mal y no de los niños revoltosos y desorganizadores.

Es indudable que el éxito de este grandioso trabajo no depende de los esfuerzos dispersos de millones de maestros, sino exclusivamente de la organización de la escuela como un todo, del estilo y el tono de las exigencias planteadas ante los niños, del estilo de disciplina y del juego en el grupo colectivo infantil, de los ejercicios volitivos organizados y regulados, de la abnegación, del avance permanente hacia objetivos grandes, cristalinos y deseados.

Este tipo de trabajo, no sólo será más eficiente, sino también mucho más agradable para el maestro... Hasta ahora nuestro niño transita varias veces al año de una colectividad a otra y no hay nada peor que esta educación inestable del hombre ajeno a la vida colectiva.

La vida de nuestra escuela, de nuestra colectividad infantil, debe ser mucho más animada, más airosa, más alegre y más severa. Sólo en ese caso la escuela comenzará a cumplir con su función en cuanto a la educación comunista, renunciando de una vez y para siempre a la tranquilizadora espontaneidad ética.

Por supuesto que este trabajo exige del magisterio gran energía, fuerza espiritual, mucha sinceridad y audacia. Pero esto no sólo presupone una carga, sino también una satisfacción... Nuestra sociedad infantil debe reflejar la vida de todo el País Soviético.

A. Makárenko. Del artículo *Voluntad, audacia y claridad de objetivo*, 1939, *Obras*, t. V.

II. LA ESCUELA COMO COLECTIVIDAD UNICA

¿Qué es una colectividad?

Unos dicen: "La colectividad como realidad no existe. Lo único real es el individuo".

Otros declaran: "El individuo, como algo independiente en la realidad social no existe, sólo existe la sociedad".

Los terceros se alegran de que exista esta confusión y le dedican tomos enteros.

Aceptemos sin pruebas que el individuo y la colectividad existen. Es de todo punto innegable que habremos de tratar con ambos.

¿Qué es la colectividad? Hubo intentos de catalogar como tal "un grupo de personas en interaccion que reaccionan globalmente a unos u otros estímulos".

...¿Servirá esa definición a nuestra colectividad? Nos parece que los comuneros de Dzerzhinski forman realmente una colectividad: 330 niños que juntos trabajan, estudian, comen, juegan y duermen. ¿Qué más hace falta?

Y sin embargo, la comuna Dzerzhinski no es una colectividad porque no responde a la citada definición. Primero, no cumple estrictamente la exigencia de la interacción. Claro, si 330 comuneros viven

juntos, puede admitirse que mantienen cierta interacción. Pero si se puntualiza este complejo término entonces resulta por alguna razón incómodo: cada comunero mantiene su interacción con 329 camaradas; siendo 329 las líneas de interacción, el total de ellas en la comuna será, por consiguiente, de 100.000. ¿Existen esas 100.000 líneas? ¿O sólo 5.000, ó 1.000? ¿Tiene esto alguna importancia, o no la tiene? Nuestra experiencia nos dice que el número real de tales interacciones en cada momento dado es bastante pequeño: no más de 150 a 200. Por consiguiente, cada interacción se interrumpe constantemente y la inmensa mayoría de posibles interacciones se encuentra siempre, como si dijéramos, en estado potencial. Son únicamente posibles, pero, en la práctica, no existen. Y es sumamente grande el número de casos en que dos miembros de la colectividad no tienen ninguna interacción, las líneas de sus movimientos no se cruzan. El rasgo de la interacción se hace en cierta forma casual y, en todo caso, cambiable. Si, a pesar de todo, se le considera suficiente para la definición de la colectividad, entonces ¿cómo resolver la siguiente tarea? He recorrido varias manzanas por la calle principal de la ciudad; me he cruzado con varios cientos de personas. Nos hemos visto mutuamente, hemos escuchado el ruido de nuestros pasos; a veces hemos tropezado, nos hemos disculpado, o hemos cambiado un saludo, hemos conversado. ¿Tenemos derecho a decir que la calle principal de la ciudad es una colectividad? Se necesita, ademas, un segundo rasgo: "la reacción global ante los irritantes". Pero ese mismo rasgo se da también en el caso citado. Todas estas personas que recorren la calle reaccionan globalmente: se alegran de que el día sea soleado, dejan pasar a los vehículos, se subordinan al regulador del tráfico, se detienen ante las sugestivas vidrieras, rodean los obstáculos de las aceras, se estremecen cuando el motor de algún automóvil produce una explosión, etc., etc.

Una de dos: o la calle es una colectividad o los dos rasgos citados que atribuyen a la colectividad son casuales, inexactos y no definen nada. Dos borrachos que se pelean, no sólo accionan entre sí, sino que reaccionan en conjunto: huyen del miliciano, empujan a las personas que quieren conciliarlos, ven los mismos rostros y oyen los mismos sonidos. Pero, por otro lado, tratándose de una comuna organizada, que es sin duda una colectividad, los casos de reacción conjunta no son tan frecuentes; sus reacciones son diferenciadas, y en eso se distingue de la muchedumbre...

La citada definición de la colectividad tiene por objeto sistematizar conceptos exclusivamente lógicos relacionados con ella. En su empeño por lograr la aparente armonía del sistema y la posibilidad de escribir alguna clasificación, los autores apenas perciben la colectividad viva y los rasgos que la caracterizan. Y la colectividad que nos mira desde las páginas de los libros es algo sumamente inexpresivo, difuso y pasivo. La interacción y la reacción conjunta es algo incluso fuera de lo humano y lo social; se nota desde diez kilómetros y pico a biología; es un rebaño de monos o colonia de pólipos; lo que quieras, pero no una colectividad de gente, no una actividad humana.

Estas "conquistas", mejor dicho, esta comunidad biológica sirve únicamente para permitir a los autores considerar como colectividad a todo lo que se les antoje.

1. Un grupo de niños que organizan un juego.
2. Un mitin relámpago.
3. Las multitudes callejeras unidas por alguna acción.
4. Una cohorte de vagabundos.
5. Una reunión de devotos...

...Si esto es sistemática, entonces es inútil.

...Cuando la palabra "colectividad" se aplica para toda la humanidad, el Estado, la sociedad y un grupo de vagabundos, eso significa concretamente

la renuncia a toda clasificación. Las ulteriores ramificaciones de las unidades sociales se orientan por rasgos imaginados arbitrariamente: colectividades autogeneradas y organizadas, temporales y permanentes, simples y complejas. Esto no es clasificación de fenómenos que existen realmente en la sociedad, según sus índices reales, sino un juego infantil con dos o tres términos primitivos sin precisión ni rasgos sociales específicos. Temporales, duraderos, simples, complejos; todo esto son términos que pueden aplicarse a cualquier sector del conocimiento.

Tenemos que aprender de los grandes sistematizadores de las ciencias naturales, ante todo, de su erudición y, en segundo lugar, de su respeto a los fenómenos reales. El pensamiento especulativo, por supuesto, puede darse sin ninguna erudición.

En la naturaleza y la sociedad transcurren procesos evolutivos y revolucionarios; la sistematización de las agrupaciones sociales se desarrolla y cambia. Nuestro pensamiento científico no debe deducir combinaciones aleatorias de rasgos lógicos generales, sino fotografiar el esquema real de los fenómenos sociales, distinguir en las imágenes obtenidas los principios de división y de unión y, lo más importante, sacar conclusiones sobre los procesos y tendencias de cambio, crecimiento, obsolencia, etc., mediante la comparación de dos fotografías obtenidas en diferentes períodos.

En primer lugar examinemos el momento en que un individuo se forma como miembro de una agrupación cualquiera. Ya en el instante de su nacimiento, el hombre pasa a ser miembro de una familia, gens, tribu, nación o Estado. Esto se produce independiente de su deseo y voluntad. Además, la base para esa formación es un rasgo natural, el parentesco consanguíneo y, con respecto al Estado, determina ley. Y en lo sucesivo, el individuo sigue siendo miembro de las agrupaciones

indicadas, de las unidades consanguíneas, en virtud del derecho natural y miembro del Estado, por efecto del derecho estatal.

En las diferentes formas de agrupación encontramos rasgos de coerción, autoritarismo, delegación de poderes, ingreso voluntario en determinado englobamiento.

Si nos remitimos a la lejanía de la perspectiva histórica vemos formas caducas de agrupamiento forzado de hombres, la esclavitud y la servidumbre. Un principio más moderno que establece el conjunto social es el de la voluntariedad aparente. Pero el análisis de este principio nos convence de que en la mayoría de los casos lo que menos tiene esa voluntariedad es el objeto del ingreso del hombre en el conjunto social. Tomemos, por ejemplo, un obrero que ingresa en la fábrica de un empresario. Le guía, ante todo, la aspiración a obtener un salario. Aquí, el verdadero estímulo de la agrupación es el de la necesidad. Ella es la que impele al hombre hacia una determinada unidad social; cada uno de sus miembros lo es casi por casualidad, y la propia unidad se organiza por voluntad y disposición del propietario de la fábrica.

Si examinamos cada caso por separado, el principio de voluntariedad podríamos llamarle social. Por ejemplo, en el grupo de comerciantes que forman una compañía, en ciertas ocasiones, cada uno puede ocupar, respecto a los demás, una posición de colaboración. Pero comoquiera que la actividad de este grupo respecto al conjunto de la sociedad humana es agresiva y, en esencia, obstaculiza la unificación de la humanidad, será más correcto a esta unión voluntaria llamarla unión de grupo.

Podemos admitir como principio social sólo el que determina la agrupación de los hombres partiendo de la posición principista de la unidad mundial de la humanidad trabajadora, expresada no declarativamente, sino en las formas más reales de la

comunicación y la actividad humana. Es claro que bajo la amenaza de este criterio muchas agrupaciones voluntarias de hombres no pueden considerarse organizadas según un principio social, preferentemente socialista. Como ilustración examinemos dos casos paralelos: un grupo de obreros reunidos por un contratista y una cooperativa soviética. En uno y otro caso se trata de uniones voluntarias de hombres, vinculados por un trabajo en común y por intereses también comunes y, casi siempre, se conocían con anterioridad. Pero en el primer caso los miembros de este grupo admiten la diferencia de posición social suya y del contratista con el derecho de éste a la plusvalía. En consecuencia los miembros adquieren una representación limitada de esa colectividad única, y esa palabra "colectividad" no es propiamente aplicable a un tal grupo. La cooperativa soviética, incluida la agrícola, permite a cada uno de sus componentes ver la unidad en otro plano. Aquí, los elementos de la disposición, distribución y uso confirman a cada paso, no la soberanía de una persona aislada, sino del todo social, de la colectividad. Y lo que tiene mayor importancia es que este conjunto social no se reconoce como forma aleatoria de colaboración para todos los miembros. Dentro de nuestro país no existe contraposición de principio entre diferentes uniones sociales. En esencia, esta afirmación corresponde a una sociedad sin clases. En tales casos decimos que el conjunto social se estructura a tenor con los principios socialistas.

Espero enérgicas impugnaciones contra dicha tesis. Los teóricos educados en los perfiles biológicos y reflexológicos no se desprenderán tan fácilmente del individuo. Es lo único que manejan, preparado según la última palabra de la técnica. Por eso no pueden entender el fenómeno social más que como una suma mecánica de individuos y ubican la unidad social en las funciones de la personalidad (interacción y reacción).

Nosotros partimos de la tesis de que, primero, el

conjunto social es una forma de vida humana realmente existente; segundo, esta forma es indispensable, viene dada por la experiencia histórica; tercero, este conjunto no es de pólipos ni ranas, sino precisamente de hombres, es decir, de seres pensantes, cuyos actos no son determinados por simples reacciones. El hombre tiende al mejoramiento de la vida; está realmente convencido de que este mejoramiento sólo es posible en expresiones sociales.

Por ello, la gravitación de la personalidad hacia la unión social no tiene carácter aislado, sino masivo, con su historia y, lo que es más importante, su desarrollo histórico. Este desarrollo transcurrió dialécticamente: a las formas primitivas de comunicación sucedieron nuevas formas que constituían un paso adelante en la organización de la sociedad humana.

Pero puede llamarse colectividad solamente la unidad social basada en el principio socialista. Por lo menos en el idioma ruso esto se expresa con exactitud y precisión.

Decimos y escribimos: "La colectividad de la FTJ* debe dar al país cien tractores".

Pero jamás empleamos el término "colectividad de las fábricas Ford"...

Y si la familia soviética, basada en la igualdad de participación de sus integrantes en el trabajo social y la confirmación del principio de la libertad e igualdad de sus miembros puede llamarse colectividad, en cambio ese apelativo no cuadra de ninguna manera con la familia de un negociante y su tirano padre a la cabeza, o con una familia aristocrática, aun admitiendo que incluso se respete la igualdad de sus miembros, pero que con respecto al conjunto de la sociedad ocupe la posición de grupo consumidor.

Por consiguiente, el idioma ruso es correcto en cuanto a la definición de la colectividad. Debemos,

---

* Fábrica de Tractores de Járkov.

además, señalar la tendencia de nuestro idioma a llamar colectividad únicamente a un conjunto de hombres que contactan, distinguiéndolo del concepto más amplio de unión.

A nuestro juicio, la colectividad es un conjunto contactado, basado en el principio socialista de agrupación.

Con respecto al individuo, la colectividad confirma la soberanía de toda la colectividad.

Al respaldar el derecho del individuo a integrarse voluntariamente a la colectividad, ésta exige de él, mientras la integre, subordinación incondicional, como corresponde a la soberanía de dicha colectividad.

La colectividad sólo es posible a condición de que una a la gente en torno al cumplimiento de tareas de evidente utilidad social.

El sistema educacional soviético se distingue de otros por ser socialista; por ello, nuestra organización educativa tiene forma de colectividad. No concebamos a nuestro educando como material de amaestramiento, sino como miembro de nuestra sociedad, elemento activo, creador de valores sociales. La colectividad de nuestros educandos no es una simple reunión de jóvenes, sino, ante todo, una célula de la sociedad socialista con todas las peculiaridades, derechos y deberes de cualquiera otra colectividad del País Soviético.

Todo esto transmite a nuestra posición pedagógica rasgos completamente específicos. El desarrollo de nuestra lógica docente y de nuestro trabajo debe partir de la tarea que promueve la sociedad, y esta tarea se expresa ya en la propia forma de nuestra organización educacional, en la colectividad.

A. Makárenko. Del libro *Experiencias de la metodología laboral de una colonia infantil de trabajo*, 1932, *Obras*, t. V.

Los pedagogos se encogen de hombros

En la Unión Soviética, los pedagogos son los trabajadores más considerados. La tarea de los pedagogos es la más honrosa: crear cuadros humanos para todas las ramas de nuestra vida. Podemos enorgullecernos ya de nuestra pedagogía, la pedagogía soviética.

Y no obstante, se han encogido de hombros ante el trabajo de nuestra comuna nada menos que los pedagogos.

No, no todos los pedagogos. Su inmensa mayoría es gente audaz, sensible, interesada en toda iniciativa plausible. Esa mayoría aplastante es gente heroica, al menos realiza un trabajo grande y difícil; por eso jamás se encogerían de hombros ante nuestra buena causa.

Se encogió de hombros un grupo minúsculo, el más pequeño.

La práctica es imposible sin la teoría, y la teoría, sin la práctica; pero los pedagogos, que se encogían de hombros, contemplaban despectivos y reprobadores la práctica real, pretendiendo agenciarse una propia, pudiéramos decir, clínica.

Por otro lado, la práctica desdeñada debía necesariamente teorizar de alguna manera su experiencia y conclusiones; debía, por tanto, crearse, digamos una teoría guerrillera.

No fue casual que el CC del Partido tuviera que tomar en sus manos tanto la atención teórica como práctica en nuestra actividad.

En 1927 nos presentamos ante el Olimpo pedagógico con nuestro modesto ideal de obrero soviético culto. Nos respondieron:

— ¿Obrero culto...? ¿Pero cómo? Lo importante es ¿cómo?...

— Nosotros deseamos educar un obrero soviético culto. Por lo tanto debemos darle instrucción, preferiblemente media; debemos darle una calificación, disciplinarle; debe ser desarrollado en lo

político y un miembro fiel de la clase obrera; komsomol, comunista. Debemos formar su sentido del deber y la comprensión del honor; en otras palabras: debe percibir la dignidad propia y la de su clase, enorgullecerse de ellas, tener conciencia de su compromiso ante la clase. Debe saber subordinarse al camarada y también ordenarle. Ser cortés, severo, bondadoso e inflexible en dependencia de las condiciones de su vida y lucha. Debe ser organizador activo, persistente y forjado; debe dominarse e influir en los demás; si le sanciona la colectividad debe mostrarse respetuoso con ella y su sanción. Ha de ser alegre, gallardo, capaz de luchar y construir, vivir y amar la vida y ser feliz. Y así ha de ser no sólo en el futuro, sino también cada día presente.

Durante el quinquenio, la comuna Dzerzhinski perfeccionó sus métodos con suficiente precisión...

Dicha comuna no conoce abismos entre el trabajo físico y el intelectual: la facultad obrera* del Instituto de Construcción de Maquinaria acerca a nuestros comuneros directamente al CETS*, los que ingresan no sólo como estudiantes preparados, sino también como profesionales de alta calificación...

En tanto demos a los comuneros una elevada calificación respaldada por una enseñanza media, les transmitimos muchas y diversas cualidades de dueño y organizador. Las cuestiones del plan de financiamiento industrial, del proceso tecnológico, del abastecimiento, el procesamiento de piezas únicas, factura de patrones, racionalizaciones, control de normas de trabajo y de pago, las plantillas y la preparación del personal, todo eso pasa diariamente ante los comuneros, y no como meros espectadores, sino como administradores que no pueden eludir ninguna cuestión; de lo contrario, al

* Centro de enseñanza general que preparaba obreros y campesinos para su ingreso en los centros de enseñanza superior. Existían desde 1919 hasta los años treinta.

** Centro de Enseñanza Técnica Superior.

día siguiente se deja sentir el fallo. Para los comuneros, la solución de tales problemas implica el empleo de su energía social, pero no de la que aplican hombres, que renuncian a su vida personal, ni de sacrificios piadosos; esta energía es una actividad social racional de hombres conscientes de que el interés social es precisamente el personal.

En este planteamiento general, recalcado en muchos detalles de nuestro trabajo, por ejemplo, en el pago por trabajo realizado, encontramos todos los puntos de partida para los principios de nuestra técnica pedagógica.

¿En qué consisten estos principios?

Consideramos objeto de nuestra educación a la colectividad en su conjunto, y a ella dirigimos la influencia pedagógica organizada. En este caso estamos seguros de que la forma de trabajo más real respecto a la personalidad consiste en el mantenimiento del individuo en la colectividad de manera que él mismo considere su estancia voluntaria, hecha por deseo propio y, segundo, que la colectividad admita a dicho individuo de buen grado.

La colectividad es educadora de la personalidad. En la práctica de la comuna Dzerzhinski, por ejemplo, una mala acción de algún individuo, cualquiera que fuera, no debía ir seguida inmediatamente de la reacción del pedagogo adelantándose a la colectividad. En la comuna, el pedagogo puede influir sobre un determinado individuo en tanto que miembro de la colectividad...

Esto no significa que nosotros, los pedagogos, y en general, los dirigentes adultos de colectividades, permanezcamos al margen, limitándonos a observar. Precisamente tenemos que movilizar a cada instante nuestro pensamiento y experiencia, tacto y voluntad para orientarnos en las diversas manifestaciones, deseos y empeños de la colectividad y ayudarle con nuestro consejo, influjo y opinión, a veces, también con nuestra voluntad. Se trata de un conjunto complicado de tensiones de trabajo.

De esta forma, la orientación pedagógica de la comuna se formula, en general, como sigue: creación de una verdadera colectividad y de un adecuado influjo de ésta sobre el individuo.

Cuando resolvemos la cuestión de la vida de la colectividad no podemos considerarla como "un grupo de individuos en interacción que reaccionan conjuntamente". No vemos un "conjunto" ni una colectividad abstracta, sino concreta de hembras y varones, una parte de la sociedad obrera soviética en la época de la construcción del socialismo, la lucha de clases y nuestro paso a la sociedad sin clases. Vemos, ante todo, que esta colectividad infantil nuestra se niega rotundamente a vivir una vida condicionada a determinada existencia futura, no desea ser un fenómeno pedagógico, quiere ser un fenómeno con plenitud de derechos sociales, lo mismo que cualquier otra colectividad.

El miembro de la citada colectividad no se considera "germen de una futura personalidad". Es natural que también nosotros nos situemos en esa misma postura y reconozcamos a nuestros educandos como ciudadanos de la república soviética con todos sus derechos y como tales están plenamente facultados a participar en el trabajo social a tenor con sus fuerzas. Y participan. Pero no lo hacen de forma pedagógica, sino obrera, es decir, no deterioran material, sino que producen cosas necesarias, no por razones idealistas de altruismo y desprendimiento, sino aspirando a un salario para él y para la colectividad, y responden por su trabajo con toda rigurosidad inherente a la producción; responden, en primer término, ante la colectividad, que absorbe tanto el daño como el beneficio individual.

De este punto de vista nuestro respecto a la colectividad infantil dimanan también todos nuestros métodos.

Damos a la colectividad infantil o juvenil escuela, facultad obrera, fábrica, ingenieros, plan de

financiamiento industrial, salario, obligaciones, trabajo y derecho a la responsabilidad. Y eso significa que damos disciplina.

Los comuneros de Dzerzhinski, por su parte, no ven nada extraño en la propia disciplina; a su juicio, es un estado necesario y natural de cada colectividad. Para ellos, el propio hecho de la disciplina no es problema. Ven solamente el proceso de disciplinamiento y consideran que en ese proceso está el único problema.

Si un comunero no ha limpiado su máquina, causando con ello su corrosión, a los demás no se les ocurrirá siquiera que debe disciplinarse al culpable, pero dirán y gritarán:

— Has estropeado la máquina, ¿comprendes? ¿Tú sabes cuánto cuesta?...

Y sin plantearse ningún problema de sanción, cuidando simplemente de los equipos fabriles como algo de interés colectivo, retiran a ese comunero de la máquina y le designan a un trabajo simple.

Esto puede ser cruel, pero es una crueldad necesaria. Y sólo porque la colectividad no renuncia a ella, nosotros apenas necesitamos aplicarla.

En la comuna casi no hay casos de robo, porque todos conocen bien la ley de los comuneros: No se puede hurtar; por un solo robo, en menos de media hora, te ves a la puerta de la comuna. Para los comuneros esto no es un problema de la educación de la personalidad, sino un problema vital para la colectividad; y ésta no puede vivir de otra manera.

La comuna Dzerzhinski prohíbe categóricamente el robo y esto lo sabe cada individuo y ninguno arriesga los intereses de la colectividad ni los propios. Por eso apenas se producen tales faltas en la comuna; por lo menos, ya no hay castigos por robo. Si esta falta la comete un novato, que no ha tenido tiempo de sentir los intereses colectivos como propios, le dicen: "¡Oyelo bien! Que sea la última vez". Y si el hurto se repite el planteamiento del despido es inevitable.

Este rigor es el mayor humanismo que puede exigirse del hombre. El problema se resuelve con exactitud matemática. Dejar al ladrón en la colectividad significa necesariamente fomentar el robo, multiplicar los casos de hurto, de conflictos interminables que ocasionan las suspicacias respecto a camaradas inocentes, obligar a todos los miembros de la colectividad a cerrar con llave las maletas y desconfiar de sus vecinos; esto significa destruir la libertad en la colectividad, sin hablar de lo que significa el robo de bienes materiales.

La colectividad cae y se deteriora cuando legaliza y permite el robo, en la misma medida en que se fortalece en el caso contrario; y se vigoriza por la sola vivencia de su fuerza y sus derechos. Al muchacho que ha votado aunque sólo sea una vez por la expulsión de un compañero culpable de hurto le costaría mucho incurrir en lo mismo. Observemos, además, otra circunstancia. El expulsado de las filas colectivas experimenta una sacudida moral de extraordinario poder. Conocemos numerosos casos en que dichas exclusiones tuvieron efectos positivos para las cuestiones de la norma social. Hubo sancionados que regresaron a la comuna, pero habiéndose olvidado para siempre de su experiencia delictiva.

La colectividad no sólo aplica su exigencia categórica en cuestiones de hurto. En la comuna Dzerzhinski se impone la misma exigencia rotunda respecto a la bebida y el juego de azar. Por la embriaguez, expulsión irremisible. Precisamente por ello, a pesar de que hay muchos jóvenes de 18 y 19 años, y su mayoría dispone de bastante dinero, los comuneros jamás se embriagan y se muestran severos hacia los adultos tomados.

Esta disciplina dimana, como necesidad reconocida, de las condiciones de toda la vida de la colectividad, del principio básico de que la colectividad infantil no se prepara para la vida futura, sino

que la vive ya. Frente a cada caso de indisciplina la comunidad sólo defiende sus intereses.

En tanto que la colectividad proteje en todos los puntos de contacto contra el egoísmo individual, salvaguardando a cada individuo y creando las óptimas condiciones para su desarrollo. Las exigencias de la colectividad educan especialmente a quienes participan de ellas. Aquí la personalidad ocupa una nueva posición formativa: no es objeto de influjo educacional, sino su portador, el sujeto; pero se convierte en sujeto sólo cuando expresa los intereses de toda la colectividad.

Esta es una espléndida y ventajosa coyuntura pedagógica. La exigencia general, al defender a cada miembro de la colectividad, espera, al mismo tiempo, de cada uno de sus integrantes una intervención adecuada a su fuerza, en la lucha común colectiva y, con ello, le conforma la voluntad, el temple y el orgullo. Sin especial instrumentación pedagógica, en la colectividad se desarrolla el concepto de su valor y su dignidad. En ello precisamente descansa el principio de la educación política. La colectividad Dzerzhinski se reconoce a sí misma como parte de la gran colectividad clasista proletaria, vinculada a ella en cada uno de sus movimientos. Esa es la educación política, diferente de la instrucción política...

Nuestra educación brinda al país un obrero calificado y culto, capaz de dirigir en cualquier rama de nuestro trabajo y de subordinarse al camarada. No hace tanto, "los del Olimpo" se describían los horrores generados por nuestro jefe (de destacamento o grupo) que, según ellos, apaga la iniciativa e impone su violencia irremediablemente. Sin embargo, nuestro jefe no es más que una autoridad con mando único, elegida; cierto que cuenta con poder e influjo considerables, pero se halla atado de pies y manos si quiere protagonizar un principio personal. El destacamento de jefes también es una colectividad, y el jefe no es otra cosa que su representante.

En cuanto a la iniciativa, los comuneros jamás la confunden con la vacía verborrea, por sugestiva que parezca, pero aceptan sin vanilocuencia cualquier proposición que ofrezca solución a la principal tarea planteada.

Protestamos también contra la educación de la actividad basada exclusivamente en lo "interesante". Es curioso escuchar los debates en el consejo de jefes, cuando se examina la petición de algún novel.

— No es interesante trabajar en este taller; trasládenme al de mecánica.

A este "niño" le responden con severidad:

— ¿Quieres que reunamos la orquesta? ¿Sería interesante para ti escuchar música?

— ¿Dónde estabas cuando construimos la fábrica y llevamos tierra en parihuelas todo un mes? ¿Crees que para nosotros era muy interesante?

El comunero novato comienza a comprender enseguida de qué se trata... La colectividad exige del individuo un determinado aporte al fondo común laboral y vital. La clase obrera, la gran Patria Soviética, no reúne a los individuos por contrata ni por salario o interés. Y los comuneros mantienen una actitud sencilla y firme hacia las cuestiones del deber, natural posición del proletario respecto a su clase.

Si esta clase, nuestra colectividad y el propio individuo son para el hombre valores innegables, surge el concepto del honor clasista proletario... Nos resta sólo referirnos a una cuestión, la más candente de nuestras discusiones pedagógicas: ¿y el pedagogo? Resulta que la colectividad lo hace todo. ¿Y el pedagogo, qué hace? ¿Dónde está la garantía de que la colectividad se va a conducir como corresponde?

La pregunta es oportuna. En 1930, la comuna Dzerzhinski renunció por completo a los educadores; pero eso no significa que no los tengamos. Aquí vamos a tratar de la colectividad de pedagogos. Nuestros educadores son maestros, ingenieros,

contramaestres, instructores, chekistas y miembros de nuestra Dirección, y, ante todo, nuestras células del Partido y del Komsomol. Y la educación de los comuneros no se logra mediante prédicas o sermones moralizantes de nadie, sino exclusivamente por la vida, el trabajo y el empeño de la propia colectividad. Y estos últimos dimanan de la vida y de las inquietudes de nuestra colectividad, es decir, de nuestra revolución, nuestros quinquenios, nuestra lucha por la independencia económica, nuestro afán cognoscitivo, nuestra facultad obrera, nuestra existencia comunera ordenada, limpia y aseada, y nuestra disciplina; cada minuto de nuestro día, pleno de tensión, esfuerzos, risa, ánimo y pensamiento. Por lo tanto, ¡que se encojan de hombros los pedagogos! Estos ejercicios físicos llegan con algún retraso.

Miramos hacia el futuro con valentía. Nuestro porvenir, nuestra aportación a los cuadros futuros, que brinda la comuna Dzerzhinski, es un comunero profesional, culto, erudito y diestro; "dueño" consciente del País Soviético, komsomol y bolchevique, organizador y jefe que sabe subordinarse y ordenar, luchar y construir, vivir y amar la vida.

Y si logramos reeducar algunos pedagogos, eso será una victoria por añadidura, un extraplán...

A. Makárenko. Del artículo *Segundo nacimiento*, 1932, *Obras*, t. II.

La cuestión cardinal de la teoría pedagógica

...En la escuela es inconcebible el trabajo normal sin una coherente colectividad pedagógica asentada en una metodología única, que responda colectivamente, tanto de "su" aula como de la escuela en su conjunto.

...Sólo creando una colectividad escolar única puede despertarse en la conciencia infantil la poderosa fuerza de la opinión pública como factor educativo, regulador y disciplinante.

El tratamiento individual de los niños no significa el trajín en torno a un individuo caprichoso. Bajo la bandera del tratamiento individual no debe infiltrarse la educación individualista pequeñoburguesa. Es un desválido el pedagogo que transije ante las faltas del alumno, satisface sus caprichos, se pliega y cae en la zalamería en vez de educar y transformar su carácter. Hay que saber presentar exigencias sin compromiso a la personalidad del niño que tiene determinados deberes ante la sociedad y responde de sus actos. El tratamiento individual del niño consiste precisamente en hacer de él un miembro fiel y digno de la colectividad y un ciudadano del Estado soviético en consonancia con sus peculiaridades personales.

Desde el primer día la escuela debe presentar al alumno las exigencias firmes y incuestionables de la sociedad soviética, armar al niño con las normas de conducta para que sepa lo que puede hacerse y lo que no; lo encomioso y lo punible.

El control de la opinión común de una colectividad grande, ascendente y amada templa el carácter del alumno, educa su voluntad, inculca hábitos socialmente útiles a la conducta personal, orgullo por la escuela y por sí mismo como miembro de tan espléndida comunidad. Y entonces se conduce independientemente de la situación externa —alternando con buenos muchachos él también es bueno, pero entre camorristas se comporta como tal—, sabe cómo debe conducirse, qué le aprueba la respetable colectividad y qué le repudia. Así surge la firmeza en el niño, el carácter indoblegable; así se educa el sentimiento del honor y el deber ciudadano, el sentimiento de la obligación respecto a otras personas.

La fuerza de la opinión pública en la colectividad infantil es un factor material de la educación, realmente tangible. Cuando yo dirigía la comuna del CPAI*, por ejemplo, no temía enviar cincuenta

* Comisariado del Pueblo de Asuntos Interiores.

e ducandos, ex rateros y vagabundos, a la fiesta de a pertura de la fàbrica de Kramatorsk. Sabía que no a frentarían la dignidad de la comuna que había d epositado en ellos su confianza y su honor. N Nuestros comuneros adoptaron la regla de no s entarse en el tranvía por cuanto siempre habría en e l vagón alguna persona a quien ceder el asiento. Y c ualquier comunero moriría de vergüenza si le a cusaran de infringir este punto del código ético de la comuna: cortesía hacia los mayores y ayuda a los d ébiles.

Sólo cuando en la escuela se carece de una o pinión colectiva organizada puede explicarse la ir npotencia de un educador que se desacredita, por e jemplo, con semejante característica de un pupilo d esobediente:

"Molesta, ensucia, rompe cristales, dice malas p alabras, pinta el rostro de sus compañeros, corrom- p e con su conducta no sólo a los alumnos, sino a los q ue le enseñan..."

Esto suena a calumnia. El escolar presentado c omo un canalla dramático desmoraliza incluso a los m aestros.

En esencia, el educador suscribe su propio v eredicto de incapacidad. Y la pedagogía teórica no se atreve a resolver el problema de la interacción en la vida escolar de las medidas educativas y las c orrectivas que, bien aplicadas, no tienen menos im portancia educacional.

Es curioso: los pedagogos temen incluso el v ocablo "sanción". En nuestra escuela ni siquiera se c onoce la amonestación.

Nuestros teóricos siguen considerando buen to no este falso humanismo. En la escuela, esta se nsiblería sin principios ocasiona un daño conside- ra ble. El pánico de los pedagogos ante el castigo di mana del temor a restablecer las costumbres de la vi eja escuela. ¿Pero quién ha dicho que un castigo ra cional, aplicado racionalmente, nos amenaza con lo s horrores de la escuela zarista? Nosotros no

tenemos ningún abismo social, ningún antagonismo entre profesores y alumnos, entre escolares y la administración escolar. Si en la antigua escuela el castigo se transformaba en violencia y no resolvía el conflicto, sino que lo agrandaba, llevando el mal hacia dentro, nuestro sistema punitivo se distingue por su carácter de la cruel y humillante ofensa a la dignidad humana del escolar, y desempeña, sin duda, un papel educacional positivo.

Un sistema correctivo racional no sólo es justo sino necesario. Contribuye a formar un carácter humano firme y educa el sentimiento de responsabilidad, entrena la voluntad, la dignidad humana y la capacidad para resistir las tentaciones y vencerlas.

La activación de los principios sociales de la colectividad escolar y la combinación de las medidas educacionales con un sistema de sanciones exige el fortalecimiento imprescindible del centro educacional en la escuela. Sólo el director puede ser ese centro, por cuanto es la persona de mayor responsabilidad en la institución, dirigente nombrado por el Estado. Nuestros directores prestan mucha atención a la administración, en tanto que su papel es el de educador unipersonal con autoridad absoluta en la escuela. Todos los demás trabajadores escolares deben actuar bajo su dirección inmediata y cumplir sus indicaciones directas.

La maestría pedagógica del director de la escuela no puede limitarse a la simple administración. Exige precisamente conservar una estricta cosubordinación y responsabilidad, dar vía libre a las fuerzas sociales de la escuela, a su opinión social, a la colectividad pedagógica, la prensa escolar, la iniciativa individual y un desplegado sistema de autogestión escolar.

Los responsables de aula que ya tienen los grados superiores no pueden garantizar la participación real de los alumnos en la organización de la vida escolar, en tanto que la autogestión puede transformarse en el medio educacional más eficiente.

Cuando existen una opinión pública escolar y una disciplina general respaldada por los órganos de autogestión de toda la escuela, el trabajo educador de los pedagogos se facilita considerablemente.

La dirección de los órganos de autogestión escolar debe constituir la principal misión del director. Hay que despojarse del antiguo aspecto sombrío, la excesiva seriedad "de adulto". Y ello es tanto más fácil cuanto que nuestras organizaciones de pioneros han inventado ya muchas cosas buenas, de correcta orientación social, atendiendo a la natural necesidad infantil de engalanar la vida con elementos de juego, atributos festivos externos como emblemas, banderas y música. Para el educador con imaginación hay aquí espacios vastos y generosos.

A. Makárenko. Del artículo *Problemas de la educación en la escuela soviética*, 1938, *Obras*, t. V.

Centro pedagógico

...Quiero llamar la atención hacia otro aspecto más: la importancia del centro unipersonal. Estoy absolutamente convencido de que a la cabeza de la colectividad pedagógica escolar debe encontrarse un pedagogo director con plenos poderes. En mi práctica (trabajé 16 años en grandes colonias que representaban grandes economías) tenía derecho a disponer de un subdirector docente, pero nunca lo solicité; considero que todo el poder pedagógico y administrativo debe estar en las mismas manos, por difícil y duro que sea. Al año de realizar este trabajo al director le será más fácil: lo tiene todo en sus manos, lo conoce todo. En general, no entiendo la lógica de que el centro de la colectividad docente y pedagógica esté repartido entre varias personas. Considero que el educador y el administrador debe ser el mismo.

...Insisto en que se conceda especial importancia a la cabeza de la colectividad. Ustedes tienen en las escuelas director, subdirector docente, secretario del Komsomol, guía de pioneros...

En algunas escuelas todas estas fuerzas, incluyendo, por supuesto, a los maestros, se subordinan a la dirección, le brindan su confianza, le obedecen; es decir, cuando entre ellos surgen divergencias, obran, a pesar de todo, como recomienda el superior.

En otras escuelas no se entiende quién dirige: el director, el subdirector docente, el secretario del Komsomol o el guía de pioneros: todos dirigen, y tampoco se comprende quién responde, quién enseña a quién, quién realmente dirige a quién.

...Yo debía realizar mi trabajo y el del subdirector docente. Además, tenía una fábrica con plan financiero industrial de un millón de rublos y, por añadidura, la residencia colectiva.

En consecuencia, debía ocuparme también de cuestiones de la vida cotidiana, de los comedores, la ropa, etc. Sin embargo, no tenía ayudantes, lo hacía yo solo. Todos los demás desempeñaban papeles idénticos y mantenían entre sí las mismas relaciones. Yo era la dirección en singular y, con ello, salía ganando.

Cuando la dirección es única también es más fácil que haya una colectividad única...

A. Makárenko. Del informe *Algunas conclusiones de mi experiencia pedagógica*, 1938, *Obras*, t. V; de la conferencia *La educación en la familia y en la escuela*, 1939, *Obras*, t. IV.

La escuela y el aula

...La tarea de nuestra educación se reduce a educar al colectivista. ¿Qué conclusiones hemos sacado de esto? Hasta ahora, muchos pedagogos

han concluido únicamente que debe hablarse al alumno de la colectividad, educarlo en el sentido de las nociones y las ideas políticas. Pero serán correctamente asimiladas sólo en caso de aplicar estas ideas y principios en la práctica. Y para que nuestra educación política se materialice prácticamente en la vida de nuestros alumnos y maestros no podemos prescindir de la colectividad. Nuestra lógica pedagógica soviética no resistirá ninguna crítica si excluimos a la colectividad de nuestra construcción lógica.

Siendo esto así, nos preguntamos: ¿Y qué es la colectividad? No podemos imaginarnos una colectividad tomando simplemente la suma de individuos aislados. *La colectividad es un organismo social vivo que lo es porque tiene órganos, poderes, responsabilidad, correlación entre sus partes, interdependencia; si no hay nada de esto, entonces no es colectividad, sino sencillamente muchedumbre, aglomeración.* Y en los 16 años que llevo de trabajo pedagógico soviético he dedicado todas mis fuerzas a solucionar el problema de la estructura de la colectividad, de sus órganos, de su sistema de poderes y de responsabilidad.

Estoy convencido de que si la colectividad no tiene objetivos, no habrá manera de encontrar el procedimiento para que ésta se organice. Ante cada colectividad debe ser planteado un fin colectivo, único, no ante cada grupo de escolares por separado, sino, obligatoriamente, ante toda la escuela...

Yo no sabría trabajar si no tuviera una colectividad escolar única...

En todo caso, si me dieran ahora una escuela, me plantearía como primera tarea la creación de una colectividad escolar única.

¿Qué hace falta para ello? Estoy convencido de que para ello se precisan intereses escolares únicos, una forma única de trabajo escolar, una autodirec-

ción escolar única y, por último, la comunicación, el contacto (entre los miembros) de esta colectividad....

A. Makárenko. Del informe *Algunas conclusiones de mi experiencia pedagógica*, 1938; de la conferencia *Métodos de educación*, 1938, *Obras*, t. V, y de la conferencia *La educación en la familia y en la escuela*, 1939, *Obras*, t. IV.

La colectividad primaria

...La organización de la colectividad debe comenzar por solucionar la cuestión de la colectividad primaria...

En el desarrollo de mi experiencia llegué a tener la profunda convicción, más tarde confirmada por la práctica, de que no puede haber una transición directa de toda la colectividad a la personalidad, sino sólo un tránsito a través de la colectividad primaria, especialmente organizada con fines pedagógicos.

Creo que la futura teoría pedagógica prestará particular atención a la colectividad primaria. ¿Qué debemos entender por colectividad primaria?

Colectividad primaria es la que mantiene a sus miembros constantemente unidos por lazos prácticos, amistosos, cotidianos e ideológicos. Esta es la colectividad a la que, en otro tiempo, nuestra teoría pedagógica propuso llamarla de contacto.

Naturalmente, en nuestras escuelas existen colectividades de esa naturaleza: es el aula, cuyo único defecto tal vez sea que no desempeña el papel de colectividad primaria, es decir, de eslabón cohesionador entre el individuo y toda la colectividad y en muchos casos es la única colectividad de la escuela. He podido observar en algunas escuelas que el aula es la culminación de la colectividad escolar y que, a veces, la escuela no existe como colectividad global.

Yo disponía de mejores condiciones, pues dirigía una comuna con residencia y con producción que hacía, que mis comuneros tuvieran infinidad de razones lógicas y prácticas para interesarse por los asuntos de la colectividad en general y para vivir los intereses de toda la colectividad. Pero, en cambio, he carecido de una colectividad natural y primaria como es el aula. Tuve necesidad de crearla. Más tarde, cuando dispuse de la escuela de diez grados, hubiera podido basarme en la clase como tipo primario de colectividad. Pero no seguí este derrotero por lo siguiente. El aula agrupa a los niños en una labor constante, diaria, y la tentación de aprovechar esta circunstancia había llevado a que esta colectividad primaria se divorciase de los intereses de la colectividad general. Son infinitas y, de mucho peso, las razones que pueden dar lugar a aislarse de la colectividad general en el marco de los intereses de cada clase escolar por separado. Por eso mismo desistí últimamente de la estructuración de una colectividad primaria a base del aula e incluso a organizarla bajo el aspecto de brigada de producción. Mi intento de organizar la comuna sobre la base de estas colectividades primarias, unificadas por lazos tan fuertes como los del estudio y de la producción, tuvo resultados lamentables. Una colectividad primaria de esta naturaleza, que no se sale de sus límites, siempre está propensa a divorciarse de los intereses de la colectividad general, a encerrarse en sus intereses, perdiendo en estos casos su valor como tal, absorbiendo los intereses de toda la colectividad y dificultando el paso a los intereses de toda la comunidad escolar.

Llegué a esta conclusión a través de los errores manifestados en mi labor educativa. Por eso tengo derecho a decir que también muchas escuelas, que limitan excesivamente sus intereses a los de la colectividad primaria, tienen análogos resultados educativos.

La educación colectiva no puede realizarse solamente por medio de la colectividad primaria (de contacto), pues en ella donde los niños están unificados por una constante comunidad de vida, se ve durante todo el día, aparece el compadrazgo y surge un género de educación al que no puede llamarse plenamente educación soviética. Sólo mediante una colectividad grande, cuyos intereses no dimanan de simple contacto, sino de una síntesis social más honda, es posible el paso a la vasta educación política en la que, como colectividad, se sobrentiende de toda la sociedad soviética.

El peligro de que los chicos se encierren en una colectividad amigable es el de practicar una educación... de grupitos...

La experiencia me llevó a un tipo de organización en la que la colectividad primaria no sólo no satisfacía únicamente los intereses del aula, ni los de la escuela, ni siquiera los intereses de producción sino que era una célula en la que tanto los intereses escolares como los de la producción provenían de diferentes grupos. Por esta razón detuve últimamente mi atención en el destacamento integrado por escolares de distintos grados y por trabajadores de diversas brigadas de producción.

Comprendo perfectamente que la lógica de esta estructuración no les convenza del todo. No dispongo de tiempo para explicarla con detalle y me limito a señalar brevemente algunas circunstancias. Por ejemplo, la cuestión de la edad me interesaba prácticamente y la investigué en la estadística, en el movimiento y en la conducta. En los primeros tiempos de mi trabajo fui también partidario de estructurar la colectividad primaria por el principio de la edad. En parte, esto lo engendraban los intereses escolares, pero después vi que estaba equivocado.

Pudiera parecer que los pequeños, aislados de los chicos de mayor edad, se encuentran en una situación más apropiada y natural. A la edad de once

y doc e años deben integrar una colectividad, tener sus in tereses, sus organismos, y me parecía que esto era l o más acertado desde el punto de vista pedag ógico. Me indujo a ello también cierta influencia de : la literatura pedagógica que consideraba la edad c como uno de los principios determinantes en la educa ción.

Pe ro pude cerciorarme de que los pequeños, aislad os de los mayores, se encontraban en un ambie nte artificial. No existía el influjo permanente de lo s de mayor edad, fallaba la continuidad costu mbrista de las generaciones, ese impulso moral y esté tico que irradia de los hermanos mayores, de las pe rsonas de mayor experiencia y organización y, funda mentalmente, de las personas que, en cierto sentid o, son un modelo para los pequeños.

Cu ando, en calidad de experimento, probé a unific ar las distintas edades, pequeños y mayores, tuve r nejores resultados y decidí aplicar esta forma. En los últimos siete u ocho años mi destacamento se compo onía ineludiblemente de los komsomoles mayo res, los de más experiencia, desarrollo político e inst rucción, y de mis comuneros menores, incluidos al gunos cuya edad oscilaba entre los dos límites. Esta c colectividad organizada por diferentes edades me ap oortó, en primer lugar, un efecto educacional mucho mayor, y, en segundo lugar, yo podía dispo ner de una colectividad más móvil, precisa y fácil c le dirigir.

La colectividad integrada por chicos de la misma edad tiende siempre a encerrarse en los intereses propi os de sus años y a apartarse de mí, su dirigente, y de l a colectividad general. Si todos los pequeños, supon gamos, sienten afición por patinar en invierno, esta p asión por los patines, esta distracción los llevar á naturalmente a aislarse, a sentirse unidos por un in terés particular. Pero si mi colectividad la integr an chicos de distintas edades, sus aficiones serán variadas, la vida de la colectividad primaria tendrá una organización más compleja, exigirá más

esfuerzo por parte de cada uno de sus miembros, tanto mayores como pequeños, las exigencias a unos y a otros serán más grandes y, por consiguiente, se conseguirá un mejor efecto educativo.

Ultimamente, por el principio de "quién quiera con quién", organicé una colectividad compuesta de chicos de distintas edades. Al comienzo me asusté de este planteamiento, pero después vi que era el más natural y saludable, a condición de que en esta colectividad primaria natural figurasen representantes de los distintos grupos y brigadas escolares.

En los últimos años he pasado definitivamente a la organización de la colectividad primaria sobre esta base.

El destacamento constaba de diez o doce personas agrupadas voluntariamente. Claro que este agrupamiento se hacía paulatinamente y, no obstante, en la comuna siempre quedaban chicos a los que nadie quería unirse voluntariamente. Esto me favorecía, pues así tenía ocasión de descubrir a los elementos que les era más duro integrarse a la colectividad. De un total de 500 había 15 ó 20 muchachos a los que ningún destacamento quería admitir de buen grado. Eran menos las chicas a las que no querían admitir en una colectividad primaria. Por cada 150 educandas podía haber tres o cuatro, a pesar de que, ordinariamente, las chicas son menos propensas a la amistad que los chicos. Esta diferencia se debía a que los chicos eran más intransigentes que las chicas y, por ello, a veces, se excedían no queriendo aceptar a éste o al otro. Nos estropeará los patines, disgustará a los pequeños, decían. Las chicas eran más optimistas en sus esperanzas educadoras, más cariñosas y vacilaban menos en aceptar en su colectividad a alguien que despertase ciertas dudas.

¿Qué hacía yo en estos casos? Los presentaba a la asamblea general y decía:

— Aquí tienen quince individuos que no quiere admitir ningún destacamento. Zemlianói, por ejem-

plo, quería ingresar en el primer destacamento, pero lo han rechazado. Quiso pasar al segundo destacamento y lo mismo. Después se ha dirigido al decimoquinto destacamento y se lo han negado también. Ustedes dirán qué hacer.

De ordinario los debates transcurrían así. Se levantaba el representante de un destacamento y decía:

— ¿Por qué razón los destacamentos primero, segundo y decimoquinto se niegan a tomarlo; por qué? Que lo expliquen.

La explicación era brevísima.

— Si tanto interés tienen, admítanlo en su decimocuarto destacamento. Respondan por él y preocupen educarlo.

Cuando la discusión tomaba este cariz, los argumentos eran los siguientes:

— A nosotros no se han dirigido. Se lo han pedido a ustedes porque es amigo de fulanito. ¡A ver si es que no te has jactado de que harías con él esto y lo de más allá!

Y se ponía en claro que ningún destacamento quería tenerlo.

Este era mi "pan" pedagógico. ¿Qué hacer con ellos? Es natural que el destacamento que no quería admitir a este elemento pasaba por una situación difícil y desagradable, y con mayor motivo porque nadie lo acusaba de nada, limitándose a decir que pasara a otro destacamento, mientras que el interesado veía que ninguna colectividad quería cargar con él.

El recusado no tenía otro remedio que persuadir y jurar que se comportaría bien, prometer que sería útil y capaz de toda clase de hazañas futuras. Hasta que llegaba un momento en que no había más remedio que poner fin a los debates y, entonces, de ordinario, las figuras dirigentes, los miembros del buró del Komsomol, los jefes, comenzaban a examinar a qué destacamento era mejor confiárselo. Generalmente estas conversaciones no daban resultados.

Dejan a Zemlianói y pasan a tratar a Ivanov, Románchenko, Petrenko, se esfuerzan por distribuir a los quince muchachos, uno por destacamento.

Y aquí comienza otro proceso. Cada uno de los quince destacamentos quiere recibir de estos quince muchachos al más amoldable. Se suspende la reunión y, cuando se reanuda, el jefe de cualquier destacamento dice:

— Acepto a fulano.

El más tratable se convierte ya en cebo para los restantes y resulta que el propio Zemlianói, al que nadie quería aceptar, despierta ahora el apetito de todos los destacamentos, pues todavía queda Petrenko y Shapoválov, que son peores que Zemlianói...

Lo recibe el primer destacamento. Después de lo cual le advertimos:

— Ustedes responden de él. Ustedes lo han pedido, así es que a su cargo está.

Después pasamos al segundo, que también es el más aceptable de los catorce que quedan, y nuevamente se entable la lucha por ver quién se lo lleva. Así hasta que quedan sólo Voskobóinikov y Shapoválov. De estos dos, cada destacamento se esfuerza por llevarse al menos malo.

Este proceso de distribución me permitía conocerlos a todos. Constituían para mí una sociedad especial que apuntaba en hoja aparte y que llevaba siempre conmigo, pues sabía que estos quince son los más peligrosos de la comuna y, aunque no cometían ningún delito, para mí era importante la repulsa de las colectividades a admitirlos en su seno.

Formando su destacamento, los muchachos sienten muy bien qué encierra en su alma Petrenko y, si no quieren admitirlo, esto significa que yo debo prestarle particular atención.

Yo salía ganando: el destacamento, al hacerse cargo de Petrenko, naturalmente, respondía también de sus actos.

Así se formaba la colectividad primaria...

...Posteriormente, me fue importante también otr a circunstancia: la duración de esta colectividad pri maria.

Conseguí mantener tal colectividad primaria, sin cai nbios, durante siete u ocho años. Diez o quince chi icas o chicos conservaron su calidad de colectivida(d primaria durante ese tiempo, operándose en ell(os cambios que no pasaban de un 25%: de doce pei rsonas, en el transcurso de ocho años, cambiaron sol amente tres: tres causaron baja y otros tantos ing resaron.

Yo presentí de antemano y vi en la práctica que se obtenía una colectividad muy interesante en el sentido de que se la podía calificar de maravilla poi r el carácter del movimiento, por el carácter de su desarrollo, por el carácter del tono, tono de seg uridad, de brío, de tendencia a conservar la col lectividad primaria. Esta colectividad tenía el po der unipersonal del jefe y, después, del responsal ble del equipo de trabajo.

Al principio predominaba la tendencia de poner al frente de esta colectividad primaria al chico o ch ica más capaz, de más fuerza de voluntad, en una pa labra, un atamán capaz de tener a todos metidos en un puño: de mandar, insistir y presionar

En el transcurso de 16 años pude observar co- mc esta tendencia de elegir como jefe a la personalida d más fuerte, capaz de mandar, fue cambiando pa ulatinamente hasta que, por último, a la cabeza de est ta colectividad primaria, del destacamento (por lo co mún a esta colectividad la llamábamos destaca- me nto) se colocaba al responsable de turno, que no se distinguía lo más mínimo de cualquier otro educa ndo.

Durante estos 16 años, casi inadvertido para mí y po co menos que independiente de mis fines educativo s, se fue operando este cambio, sucediéndose los res sponsables al frente del destacamento.

En los últimos años mi dicha pedagógica llegó ha sta el punto de que podía designar a cualquier

comunero como responsable de cualquier colectividad con la seguridad de que la dirigiría brillantemente...

A. Makárenko. Del informe *Acerca de mi experiencia,* 1938; de la conferencia *La pedagogía de la acción individual,* 1938, *Obras,* t. V.

Organos de autogestión

La asamblea general de todos los educandos de una institución infantil es el órgano principal de autogestión. Debe convocarse no menos de una vez por semana en el período de organización o cuando hay fallas en el trabajo del establecimiento o de la colectividad; fuera de estos casos, debe reunirse no menos de dos veces por mes...

...Al comienzo de cada semestre, la asamblea general elige los siguientes órganos de autogestión: consejo de la colectividad, comisión sanitaria y comisión de servicios administrativos.

La composición de estos órganos debe darse a conocer antes de las elecciones en una lista de candidatos presentada por la sección de estudios y educación y el Komsomol. Cuando la organización del Komsomol ocupa en la institución el lugar dirigente que le corresponde, hay que conferirle el derecho a proponer candidatos.

El trabajo de todos los órganos de autogestión en un establecimiento infantil debe responder exactamente a un plan, a excepción del órgano central, consejo de la colectividad (consejo de jefes), al cual le corresponde resolver infinidad de problemas diarios, imposibles de ser totalmente previstos en los planes.

La regularidad en el trabajo de los órganos de autogestión se considera como circunstancia decisi-

va. El órgano de autogestión que por cualquier motivo no se reúne durante mucho tiempo pierde su autoridad y, de hecho, debe considerarse inexistente.

La regularidad laboral de los órganos de autogestión no se garantiza porque se atengan a un calendario y a la fijación de las fechas exactas en que debe convocarse ésta u otra reunión.

El trabajo de los órganos de autogestión sólo tendrá actualidad e importancia si toda la vida de la institución educadora está estructurada de forma que el decaimiento de la actividad, de uno u otro órgano, se refleje inmediatamente en el trabajo del establecimiento y repercuta en la colectividad como un defecto. Para que los órganos de autogestión puedan tener precisamente la importancia de instituciones que actúan con regularidad, se necesita lo siguiente:

a) la administración del establecimiento, que incluye la dirección pedagógica, no debe nunca suplantar a los órganos de autogestión y resolver por su cuenta los problemas que son de incumbencia de éstos, aun cuando la decisión de la dirección sea a todas luces justa o más rápida;

b) cada acuerdo de los órganos de autogestión debe ser necesariamente cumplido, pero, además, sin burocratismo ni demoras de ninguna clase;

c) si la administración considera imposible el cumplimiento de una resolución errónea acordada por uno u otro órgano de autogestión, deberá apelar al juicio de la asamblea general y no limitarse simplemente a anular dicho acuerdo;

ch) el método fundamental de trabajo de la administración debe ser su influencia en los propios órganos de autogestión. El camarada que no disfruta de esta influencia y siempre tiene conflictos con los órganos de autogestión, está completamente claro que no vale para el trabajo en esta institución;

d) el trabajo en los órganos de autogestión no debe ocupar mucho tiempo a los educandos, a fin de

que no les agoten sus cargos ni se transformen en "funcionarios";

e) los órganos de autogestión no deben recargarse con toda suerte de menudencias que pueden resolverse durante el trabajo cotidiano y administrativo ordinarios, y

f) el registro del trabajo de los órganos de autogestión debe llevarse con toda exactitud y todos los acuerdos de éstos deben asentarse en él. Es deseable que este registro esté siempre en un mismo lugar, en posesión del secretario del consejo de la colectividad, por ejemplo.

Este rigistro permite liberar a los órganos autogestores de la agotadora e innecesaria función de protocolización, que da al trabajo de los órganos de autogestión un tono burocrático y recarga la labor de los niños con un papeleo excesivo. El libro de actas sólo es necesario para registrar las resoluciones más importantes, relacionadas con las promociones de educandos. El registro diario del trabajo de los órganos de autogestión debe ser una especie de diario general, en el que se escriben las fechas y formulaciones resumidas de los acuerdos.

El trabajo de los delegados, que responden personalmente de su labor, es una forma de autogestión de suma importancia que descarga considerablemente de trabajo a sus órganos y tiene otros muchos aspectos educativos provechosos. Esta forma aproxima en gran medida el trabajo de la colectividad de educandos a los principios de la dirección unipersonal, acostumbra a la responsabilidad individual, abrevia los debates y las discusiones, y comunica a toda la vida colectiva el ritmo de trabajo necesario.

Cada apoderado debe trabajar representando a uno u otro órgano de autogestión, darle cuenta de ella y tener un campo de actividad rigurosamente limitado. También la asamblea general puede delegar sus apoderados. De estas formas de autogestión se hablará más adelante.

En cada institución educadora debe existir un orden que prevea un sistema comprobador de los acuerdos de los órganos de autogestión y su cumplimiento. La función comprobadora puede ser confiada a todas las colectividades primarias por turno y por el plazo de un mes.

Es particularmente difícil de comprobar el cumplimiento de las disposiciones referentes a sanciones y medidas de influencia impuestas a uno u otro educando, e inadmisible que se encomiende esta función a un empleado asalariado. Reviste especial dificultad comprobar la observancia de los correctivos a largo plazo, como, por ejemplo, diversas restricciones; muy a menudo, estas sanciones se olvidan, tanto por el propio infractor como por todo el grupo y, debido a esto, pierden toda significación...

A. Makárenko. Del libro *Metodología de la organización del proceso de la educación*, 1936, *Obras*, t. V.

El consejo de la colectividad

El consejo de jefes es el órgano central autogestor que realiza todo el trabajo diario en una institución infantil. El consejo de jefes puede ser organizado por distintos procedimientos, en dependencia de la estructura y la específica del establecimiento, de que haya o no producción y del tipo de ésta, así como del número de activistas y la edad de los educandos.

En la institución donde existe un fuerte núcleo del Komsomol, el consejo tiene mucho peso, pues la organización de aquel que trabaja bien no puede sustituir los órganos de autogestión y realizar el trabajo corriente ordinario que a éstos incumbe.

Naturalmente que al Komsomol le sigue reservada la dirección general de todos los órganos

autogestores y la dirección política de toda la colectividad. En este caso, el consejo de jefes es el portador de todas las medidas de carácter expeditivo que realizan en ella. El consejo se forma preferentemente de komsomoles, y todos sus acuerdos más importantes deben ser siempre confrontados con el buró de la organización del Komsomol.

Cuando existe una fuerte organización del Komsomol el trabajo y la estructura del consejo pueden expresarse de esta forma: integran el consejo todos los jefes, los presidentes de todas las comisiones, el dirigente de la institución, sus auxiliares de la sección de estudios y educación, el médico y el director de la escuela. Asisten a las reuniones del consejo, con derecho a voto, los secretarios de los burós del Komsomol y el guía de la organización de pioneros.

Muy a menudo, a los directores de los establecimientos infantiles les atrae el buen orden de los distintos esquemas de autogestión y, sin necesidad alguna, proyectan complicados sistemas autogestores, creando consejos elegidos aparte por las asambleas generales y, paralelos a los cuales, existe la función autogestora de las colectividades primarias. Este orden crea siempre confusión en las relaciones y poca agilidad en todo el sistema de autogestión.

El consejo, elegido separadamente por todo el grupo, en la asamblea general, es precisamente incómodo porque representa los intereses de toda la colectividad, no subdividida en otras primarias. En una colectividad infantil muy numerosa, el órgano colegiado general trabaja débilmente si no está integrado por representantes de las distintas colectividades primarias. Las resoluciones de un órgano de esta naturaleza tardan mucho en llegar a las masas; pero, además, con ese sistema, los miembros del órgano central autogestor perciben muy débilmente su responsabilidad ante los electores y ante los distintos grupos interesados y, por eso, su autoridad es insignificante.

Mucha más capacidad de trabajo tiene el consejo compuesto por aquellos que son simultáneamente apoderados de las colectividades primarias; en este caso, estos apoderados son los jefes de los grupos en las escuelas o de los destacamentos de producción y servicios en instituciones especiales con internados.

La utilidad de esta estructura del consejo principal reside en lo siguiente:

a) en el consejo no sólo están representados los intereses de toda la colectividad en su conjunto, sino también los intereses de las distintas colectividades primarias y, por consiguiente, este consejo está más ligado a los educandos, es más democrático;

b) en este consejo se resuelven con mucha facilidad y rapidez todos los problemas referentes a las distintas colectividades primarias, destacamentos e inclusive personas aisladas, por la razón de que en su seno hay siempre la posibilidad de recibir la opinión o la información más rápidas por el responsable del destacamento, o sea, su jefe;

c) las resoluciones del consejo se dan a conocer inmediatamente en todos los destacamentos; pero, además, y como regla, debe establecerse que en cuanto termine el consejo, sin la menor dilación, los jefes expliquen a sus destacamentos el acuerdo del consejo;

ch) el que cada jefe esté obligado a informar inmediatamente de las decisiones del consejo a su destacamento hace que durante la propia reunión del consejo se sienta plenipotenciario del destacamento y responsable de todos los acuerdos que adopte éste;

d) el consejo, formado ateniéndose a este plan, es un órgano que facilita a toda la colectividad maniobrar con rapidez y dar cumplimiento a cualesquiera disposiciones en el más breve plazo;

e) por cuanto los miembros del consejo y los propios jefes participan en la producción, en la vida práctica y quehaceres del destacamento, por lo

mismo tienen amplia posibilidad de realizar rápidamente en la actividad práctica de los educandos todas las resoluciones del consejo;

f) puesto que los jefes representan a la producción en todos sus aspectos, talleres y secciones, en este consejo pueden discutirse también todos los problemas con ella relacionados de características más variadas: de colonias y comunas de trabajo, casas de niños, instituciones especiales y, también, los relacionados con las escuelas.

Todas estas razones nos obligan a dar preferencia, sobre cualquier otra, a la estructura del consejo que acabamos de señalar.

Aceptando la estructura propuesta del consejo, es necesario que después del examen previo de las candidaturas en la organización del Komsomol, los jefes sean elegidos por la asamblea general de educandos de la institución como apoderados de las colectividades primarias y de la asamblea general. La elección debe hacerse individualmente y no por lista general.

Las reuniones del consejo deben celebrarse no menos de una vez por semana; pero, también pueden convocarse con carácter de urgencia. Como el consejo debe tener gran movilidad y ser un órgano expeditivo es deseable que pueda convocársele en cualquier momento, estableciendo, para ello, formas especiales para convocar a los miembros o una señal especial.

Al consejo de jefes le incumbe:

a) dirigir el trabajo de todos los demás órganos de autogestión y comprobación permanente de su actividad;

b) preparación de todos los problemas que deben tratarse en la asamblea general;

c) solucionar todos los problemas diarios relacionados con la producción fundamental del establecimiento, servicios, trabajo del club, deporte, suministro, aseguramiento material de los educandos y disciplina;

c) h) todas las cuestiones relativas a la limpieza, trabajos complementarios, organización de sábados de trabajo voluntario y otros;

d) todas las disposiciones diarias que atañen a la colectividad de acuerdo con las circunstancias;

e) hacer que se cumplan todos los acuerdos de las asambleas generales;

f) encabezar y dirigir todas las campañas en la institución;

g) organización de excursiones recreativas, fiestas, viajes y el descanso veraniego de los educandos;

h) distribución y redistribución de los locales del establecimiento;

i) traslado de los educandos de un destacamento a otro;

j) cuidar del dinero ganado por los educandos y regular los gastos realizados por ellos de su propio peculio;

k) dirigir la emulación entre los destacamentos de educandos y la concesión regular de premios a los mejores destacamentos;

l) dirigir la observancia de la jornada laboral a través de sus apoderados (jefes de servicios);

ll) observancia general de la realización del balance de gastos de la colectividad y adopción de medidas para economizar y reducir los egresos excesivos;

m) garantizar la ayuda a los educandos que salen de la institución y administrar el fondo del consejo pro ayuda a los antiguos educandos;

n) adopción de medidas enérgicas para la liquidación de grupitos, tendencias y fenómenos perjudiciales para la colectividad, y

ñ) examen y discusión previa de las propuestas relacionadas con el despido y la salida de los educandos.

Preside el consejo el secretario del consejo de jefes, educando elegido en la asamblea general por un plazo no inferior a seis meses y exento de otros

deberes (en la colonia Gorki y en la comuna Dzerzhinski, libre también del trabajo en la producción), pero con la obligación de estudiar normalmente en la escuela.

Los poderes del consejo pueden ser prolongados para el siguiente plazo de gestión, total o incompleto, si así lo dictan consideraciones de orden práctico.

Un consejo poco activo o que no corresponda a las nuevas tareas que tiene planteadas ante la colectividad, debe reelegirse completo antes de que expire el plazo de su gestión, o substituir a algunos de los jefes que lo integran. En este caso, la dirección del establecimiento, cuidando de no menoscabar la dignidad del consejo, plantea el problema de su reelección.

Mientras en la institución no exista una opinión pública suficientemente firme, la composición del consejo puede no elegirse por la asamblea general, sino nombrarse por la dirección pedagógica y completarse paulatinamente sin elecciones con nuevos miembros. Pero también en este caso, todo cambio en la composición del consejo de jefes debe ser inmediatamente puesto en conocimiento de la asamblea general.

La composición del consejo de jefes, una vez elegido o nombrado, se comunica en la orden escrita de la dirección del establecimiento.

El consejo de jefes rinde cuenta de su gestión ante la asamblea general de la colectividad.

A. Makárenko. Del libro *Metodología de la organización del proceso de educación*, 1936, *Obras*, t. V.

El centro escolar

...El funcionamiento del centro escolar y la dependencia de entre cada uno de los elementos de éste deciden en gran medida la cuestión de la disciplina.

No sé cómo esto puede hacerse en la escuela, pero en la comuna yo tenía un centro; primero, en el mejor lugar y, segundo, nunca estaba sin responsable. Todo comunero sabía que, en mi ausencia, me sustituía una persona que respondía por la institución; todos mis comuneros conocían que existe el centro que no interrumpe su trabajo y que siempre hay a quién llamar y a quién dirigirse. Y de este centro llegan los apoderados. En la comuna, ese apoderado era el jefe de guardia. Un muchacho de lo más común, que hace guardia dos veces al mes. En general no ostenta ningún derecho, pero cuando se pone el brazalete recibe grandes atribuciones. Y si en la colectividad tienen ya la tradición confirmadora de que esta "magistratura" es necesaria y estos poderes van en beneficio de la colectividad, si se ha educado en la colectividad el respeto a su apoderado, entonces, su jefe de guardia realiza una gran tarea. Es la persona que responde por la jornada de trabajo, por cada acontecimiento del día laboral. Y el simple hecho de que entre los educandos o escolares este muchacho sabe aplicar su poder como poder de la colectividad, sin renunciar a ese poder, y sin denigrarle permitir que otros lo hagan, ya asegura un giro colosal.

En la comuna, este muchacho tenía derecho a ordenar, y ordenar sin apelación. No temimos llegar a esto. Un jefe de guardia de unos quince años puede ordenar a un komsomol de los mayores: "Recoge ese trapo". Después podía "ventilársele" en el buró del Komsomol, pero nunca negarse a cumplir la orden.

Fuimos más lejos. Los poderes de este muchacho eran tan honrosos que la asamblea general dispuso: el informe del jefe de guardia no se comprueba, es de plena confianza. Si el jefe de guardia o del equipo de trabajo viene a mi despacho y me dice algo bajito junto a la mesa, yo puedo comprobarlo, pero si me informa en actitud solemne, subrayando así que no habla como simple

mortal, sino como apoderado de la colectividad se consideraba que, en tales casos, el jefe no puede mentir y, en efecto, no podía mentir aunque quisiera. ¿Y acaso no es precisamente esta idea del apoderado con grandes funciones y rigurosa responsabilidad la que va cimentando la colectividad?

A. Makárenko. Del libro *Algunas conclusiones de mi experiencia pedagógica*, 1938, *Obras*, t. V.

El sistema de dependencia en la colectividad

...Estoy profundamente convencido de que las cualidades de nuestra personalidad soviética son distintas, en principio, de las cualidades inherentes a la personalidad en la sociedad burguesa, razón por la que también nuestra educación debe ser en principio distinta.

La educación en la sociedad burguesa se reduce a individualizar la personalidad, a que cada persona se adapte a la lucha por la existencia. Y es completamente natural que a este individuo se le inculquen cualidades necesarias para sostener esta lucha: picardía y diplomacia para enfrentarse con la vida, capacidades de luchar aisladamente, saber defenderse.

Por eso no debe extrañarnos lo más mínimo que en la vieja escuela, y en cualquier escuela burguesa, se enseñe este complejo de dependencias del hombre, necesarias en la sociedad burguesa, cadena de dependencias completamente distintas de la que el hombre experimenta en nuestro país.

Recordarán como estudiamos nosotros, los viejos. No es que nos repitiesen machaconamente que tendríamos que estar supeditados a la clase adinerada y depender de los funcionarios zaristas, pero todo el contenido de nuestra educación estaba saturado de esta idea. Incluso cuando nos decían que el rico debe socorrer al pobre, esta exigencia, al parecer tan bella, tan sublime, encerraba en esencia

determinada indicación a la dependencia que existe en la vida entre ricos y pobres. El que el acaudalado tuviera que socorrerme a mí, un pobre, significaba de por sí que el rico dispone de bienes y está en condiciones de ayudarme y yo sólo puedo contar en mi vida con su ayuda, con su dádiva, con el socorro de un adinerado. Yo, como pobre, soy objeto de su caridad. A esto se circunscribía la profunda persuasión del sistema de supeditaciones que debía encontrarme en la vida. Depender de la situación material, de la buena voluntad, de la riqueza, de la caridad y de la crueldad, tal era la cadena de dependencias para la que se preparaba al hombre.

Nuestro educando se prepara también para un determinado sistema de dependencias. Es una equivocación horrenda suponer que una vez libre del sistema de dependencias de la sociedad burguesa, es decir, de la explotación y de la distribución desigual de los bienes vitales, el educando está en general libre de toda cadena de dependencias. En la sociedad soviética existe una cadena de dependencias totalmente distinta, propia de los miembros de la sociedad que no forman una simple muchedumbre, sino una vida organizada, y aspiran a un determinado fin. En este espíritu de organización nuestro hay también procesos y fenómenos que determinan el aspecto moral de nuestro ciudadano soviético y su conducta. Y todos nosotros, a medida que transcurre nuestra vida en el seno de la sociedad soviética, crecemos y nos desarrollamos como miembros de una colectividad, esto es, como personas que se encuentran dentro de un determinado sistema de dependencias.

Desconozco si en este aspecto he llegado o no hasta el fin de mi trabajo, pero este contenido de la educación siempre fue el que más me interesó...

Para darse una idea más clara de este problema, examinemos una colectividad en acción, precisamente una colectividad y no una muchedumbre, o sea, una colectividad que tenga planteados determi-

nados fines comunes. Las dependencias de esta colectividad serán muy complicadas, pues cada persona por separado deberá concordar sus anhelos individuales con las aspiraciones de los demás, de forma que los fines personales no estén en pugna con los comunes: primero, los de toda la colectividad, y, segundo, los de su colectividad primaria, de su grupo más próximo. Por consiguiente, los fines generales son los que deben determinar también mis fines personales. Esta armonía de fines comunes y personales es lo que determina el carácter de la sociedad soviética. Para mí, los fines comunes no son sólo los principales, los predominantes, sino también los relacionados con mis fines personales. Por lo visto, la colectividad infantil sólo puede ser organizada según este principio. Si no está organizada así, afirmo que no es educación soviética.

En la vida práctica de la colectividad surgen a cada paso problemas que contraponen los fines personales a los colectivos, así como problemas relacionados con la armonización de éstos. Si en la colectividad se nota esta contradicción entre los fines comunes y personales, esto quiere decir que la colectividad está mal organizada.

Pero este problema no puede resolverse si se desechan los detalles prácticos cotidianos de cada día. Es una cuestión que sólo puede solucionarse en la práctica de cada comunero y de cada colectividad por separado. La práctica es lo que yo llamo estilo de trabajo. Estimo que la cuestión del estilo de trabajo pedagógico tiene tanta importancia, que debe ser digna de tener monografías especializadas.

Valgan como detalle las relaciones mutuas de los comuneros, relaciones entre camaradas. Al parecer, es un problema viejo al que, sin embargo, se presta poca atención en nuestra teoría pedagógica. Este problema prácticamente no podía existir en la pedagogía prerrevolucionaria, pues al igual que en la sociedad de aquel tiempo, las relaciones personales mutuas se resolvían como relaciones entre indivi-

duos, esto es, relaciones entre dos mundos independientes, libres, y se podía hablar sobre la educación de una buena persona, de una persona bondadosa, de tal o cual individuo.

En nuestra pedagogía puede hablarse de la educación de un camarada, de la actitud del miembro de una colectividad para con un individuo perteneciente a otra colectividad, personas que no son independientes, que no se mueven en el vacío, sino que están ligadas a la colectividad por sus relaciones o compromisos, por su deber y su honor, por sus movimientos en relación a ésta. Esta actitud organizada de los miembros de una colectividad para con los de otra, debe ser la decisiva en el planteamiento de la educación.

¿Qué es una colectividad? No es simplemente un conjunto, un grupo de individuos en interacción... La colectividad es un complejo de individuos que tienen un fin determinado, están organizados y poseen organismos colectivos. Y donde existe organización colectivista, allí hay organismos colectivos, hay una organización de personas apoderadas, representantes de ella, y el problema de la relación entre camaradas ya no es una cuestión de amistad ni de cariño ni de vecindad, sino un problema de dependencia responsable. Incluso cuando los camaradas se encuentran en condiciones análogas y se agrupan, cumpliendo funciones aproximadamente iguales, no los une una simple amistad, sino los lazos de la responsabilidad común por el trabajo, por su participación común en la labor de la colectividad.

Pero ofrecen particular interés las relaciones entre camaradas que se agrupan en distintas filas, como también son especialmente curiosas las relaciones de aquellos camaradas cuya dependencia es desigual, donde un camarada se subordina a otro. En eso reside la mayor dificultad, en crear relaciones de subordinación y no de igualitarismo. Esto es precisamente lo que más temen nuestros pedagogos.

Un camarada debe saber subordinarse a otro, pero no de manera simple, sino saber aceptar esta subordinación.

Por su parte, también el que manda debe saber ordenar a su camarada, es decir, encomendarle y exigirle determinadas funciones y responsabilidad.

Al saber subordinarse así al camarada, cuando no se trata de una subordinación a la riqueza, a una fuerza, ni de una supeditación a la limosna o a la dádiva, sino de una subordinación entre miembros iguales en derechos de una colectividad, es tarea extraordinariamente difícil no sólo para una sociedad de niños, sino también de adultos. Y cuando quedan reminiscencias del pasado, todas tienen cabida en este punto neurálgico. Particularmente difícil es mandar al que es igual a uno, por el mero hecho de que la colectividad me haya conferido esta autoridad. Aquí se opera un complejo extraordinariamente difícil. Yo sólo sabré ordenar a un camarada, encomendarle algo, despertar su actividad, responder de él, cuando siento mi responsabilidad ante la colectividad, cuando sé que, ordenándole, cumplo la voluntad colectiva. Si no siento esto, en mí sólo quedará campo para el predominio personal, para el ansia de poder, para la ambición y para todos los demás sentimientos y tendencias ajenas a nuestro orden de vida.

Mucho me ha preocupado este aspecto del problema. Por eso decidí establecer un principio muy complicado de dependencias y subordinaciones en la colectividad. Como ejemplo tenemos al chico que hoy es jefe de guardia, que hoy dirige la colectividad y mañana se subordina a un nuevo dirigente, ejemplo magnífico de este tipo de educación.

En este aspecto yo fui más lejos. Me esforcé por entrelazar lo más estrechamente posible la dependencia mutua de los distintos apoderados de la colectividad, de forma que las subordinaciones y las órdenes se encontrasen con la mayor frecuencia posible...

] Esto es lo que me indujo a... pasar al sistema de cole ctividades primarias, pero, además, con derecho de mando unipersonal conferido por mí a su jefe . Procuré dividir la colectividad en destacamentos de diez personas, a fin de que hubiese el mayor núm ero posible de apoderados, e hice lo que pude por crear cuantas más diversas comisiones, hasta llega ar en los últimos tiempos a conferir misiones a una sola persona.

Aproveché todos los casos para utilizar esta forn ia. Voy a citarles el primer ejemplo que me vien e a la memoria. Fue necesario trasladar los chic os de un dormitorio a otro, reagruparlos por dorr nitorios en dependencia de la llegada de nuevos chic os, etc. A los novatos los incluíamos siempre en los antiguos destacamentos. Pues bien, el consejo de j efes dispone que la mudanza se efectúa a tal hora y sólo se permite tomar consigo la manta, las sábe anas y la almohada, prohibiéndose llevarse las cam as, mesas, retratos y armarios; se nombra respon sable del orden de la mudanza, digamos, a Kózir. Al principio, no era tan fácil hacer esta man iobra. Nadie quería subordinarse a este Kózir, le hi acían gestos despreciativos y él mismo no sabía cóm o hacer que lo obedecieran 400 personas.

Ultimamente, no sólo conseguí que esto se logras e, sino que el propio Kózir y los demás estuvies en en sus puestos. Situado en el pasillo, con una indi cación de un dedo, con un fruncimiento de ceja s o una mirada, Kózir ordenaba lo que era nece esario y para todos estaba claro que Kózir resp ondía del perfecto orden del traslado y, si algu ien se llevaba el mejor cuadro a su dormitorio, Kóz ir sería quien respondería de ello, por no habe erse percatado, por descuidarse.

Supongamos ahora que debo hacerme cargo de vein te vagabundos en un tren nocturno. En estos casc os, el consejo de jefes destacaba siempre una brig ada especial, selectiva, compuesta por cinco o seis personas. Se nombra jefe de esta brigada a

Zemlianski, por ejemplo. Este comprende perfectamente lo que supone ser jefe de la brigada y los cinco o seis educandos acatan inmediatamente todas sus disposiciones. Esta subordinación es en cierto modo una satisfacción para ellos, pues ven que hay un centro que los dirige y que responde por ellos.

Zemlianski comprende que de él depende toda la operación y lo mismo ocurre con la brigada, pues sabe que para bajar de los techos de los trenes a los vagabundos en las estaciones hay que seleccionar buenos muchachos, combativos, en los que pueda confiarse, y no bobalicones y mocosos. Zemlianski cumplía su misión. Yo no podía comprobarlo. El estaba obligado a cumplirla y a dar después cuenta de su realización.

Yo carecía de tiempo, mas por muy tarde y difícil que me fuese, no me perdía la ocasión de escuchar los informes y de calificar el trabajo de satisfactorio, bueno o malo. Otra resolución no se acordaba. No se pasaba día en la comuna, en que para un caso determinado, surgido en aquella jornada, no se encontrase una persona que se responsabilizase en solucionarlo y varios chicos de distintos destacamentos en ayudarle. Pelean los muchachos y no hacen las paces. Se nombra inmediatamente un camarada, encargado de aclarar las causas de la disputa, liquidar sus rencillas y, por último, dar cuenta de su cometido.

Este medio educativo de resolver muchos problemas era de una gran responsabilidad. Se sobrentiende que todo esto era complementario en relación al sistema general del destacamento. Era un estado mayor que no sólo figuraba como tal, sino que respondía auténticamente del trabajo.

He visto como en algunas casas de niños se preocupan de la organización de este trabajo, pero no tienen en cuenta la puntualidad y rigurosa responsabilidad, y, sin esta última, no puede haber verdadero trabajo. Al propio tiempo, es muy importante que se exija también responsabilidad en

la producción, en el aula, en la escuela, en la brigada mixta... Esta responsabilidad deberá fundirse con la unidad de responsabilidad de toda la colectividad. Si no existe esta unidad de responsabilidad, si falta la armonía completa entre los responsables, podrá resultar un juego, pero no un trabajo serio.

Del conjunto de todas estas misiones, de todos estos ejemplos, se forma el estilo de trabajo, el estilo de la colectividad...

A. Makárenko. De la conferencia *La educación por el trabajo. Relaciones, estilo y tono en la colectividad,* 1938, *Obras,* t. V.

La escuela y otras instituciones

La adecuada educación soviética debe ser organizada sobre la base de crear colectividades unificadas, fuertes, influyentes. La escuela debe ser una colectividad única, en la que estén organizados todos los procesos educativos y en la que cada miembro sienta su dependencia de ella, sea fiel a los intereses de ésta, los defienda y, en primer término, los estime. Cuando a un individuo se le brinda la posibilidad de buscar a personas que le son más agradables y útiles y no utiliza para ello las fuerzas y medios de su colectividad, esta actitud la considero injusta. ¿Qué resulta de esto? Los Palacios de Pioneros de todas las ciudades funcionan excelentemente y, en Moscú, con especial éxito. Podemos aplaudir la labor de muchos trabajadores y los métodos de trabajo en los Palacios de Pioneros, pero a pesar de que su labor es fructífera y nuestra sociedad los ayuda para que sea buena, esto posibilita también a ciertas escuelas prescindir de todo trabajo complementario y en muchas no existen círculos como los de los Palacios de Pioneros. En general puede decirse que la labor extraes-

colar hace verdaderamente como tal y que la escuela se considera facultada para renunciar a ella y, ni que decir tiene, se encuentran toda clase de pretextos: carecemos de sala, no tenemos asignaciones, nos falta un especialista, etc., etc. Yo soy partidario de una colectividad en la que todo el proceso de educación esté organizado.

Personalmente me imagino un sistema de colectividades escolares con grandes posibilidades, bien equipadas y dotadas, pero esto sólo es el marco externo de la organización de una colectividad...

El mismo Palacio de Pioneros, diríamos club infantil, por llamarlo así, puede trabajar paralelo a la escuela, pero la organización de la labor en él, de todas formas, debe pertenecer a ésta. Las escuelas deben responder de esta labor, ellas son las que deben unificarse allí en su trabajo. El responsable del Komsomol que se opone a que las chicas asistan al círculo de gimnástica rítmica está en lo cierto. Si responde por la educación de los niños de su colectividad, debe interesarse y responder también por lo que hacen sus chicos en el Palacio de Pioneros. Tal distribución del proceso educativo entre distintas instituciones y personas no vinculadas por una responsabilidad recíproca y dirección unipersonal, no puede reportar provecho.

Todo esto se refiere a la propia red de la colectividad. En pocas palabras, soy partidario de insistir en que la colectividad infantil única, que dirija la educación de los niños debe ser la escuela. Todas las restantes instituciones deben estar sudordinadas a ella...

A. Makárenko. De la conferencia *Métodos de educación*, 1938, *Obras*, t. V.

La escuela y la familia

...Es oportuno formular una pregunta de este tipo; ¿quién educa, la familia o la escuela? Y es muy

tentador responder brevemente, los dos: la familia y la escuela. Así es como suele responderse.

En tales casos debe modificarse un tanto la pregunta: ¿Quién debe ser el principio rector, la familia o la escuela? Esta cuestión me tiene ahora muy ocupado. He visitado muchas familias y muchas escuelas. Me vienen a ver muchas personas, la mayor parte con toda clase de casos "desgraciados". Y pueden comprobar que no hay un punto de vista único sobre el asunto. Y lo más original es lo siguiente.

Apenas he oído decir a los padres: "Debemos educar nosotros, ¿por qué interfiere la escuela?" Tampoco he oído decir a un pedagogo: "La escuela debe ser la educadora, ¿por qué molesta la familia?"

Generalmente hablaban así: "Nosotros, la escuela y ustedes, los padres, debemos educar a los niños, ¿por qué ustedes no los educan?" Los padres, a su vez, dicen lo contrario: "Hemos entregado a nuestros hijos a la escuela, que los eduque ella, ¿por qué no lo hace?"

Resulta que ni la familia ni la escuela tienen deseos de tomar en sus manos el poder en las cuestiones de la educación de los niños. Por el contrario, cada elemento de esta pareja procura volcar toda la carga de la educación sobre el otro.

Esto de palabra. De hecho ocurre incluso de la forma siguiente. Supongamos que el alumno estudia mal. El maestro llama a la madre o al padre (por supuesto, no todos los maestros lo hacen, pero los hay de esos) y dice:

— Su hijo estudia mal; tomen medidas.

— Está bien, tomaremos medidas.

Eso significa que el pedagogo piensa: cuento con pocos medios de educación; pero la familia tiene más. El padre o la madre los pondrán en marcha y el muchacho se educará, al menos estudiará.

Algunos pedagogos consideran que la familia es un factor educativo más poderoso, que la familia puede hacer más que ellos...

...Hay familias buenas y malas. No puede afirmarse que la familia eduque como es debido, como tampoco podemos decir que la familia puede educar como quiera. Debemos estructurar una educación familiar; la escuela debe ser el principio organizador como representante de la educación estatal. La escuela debe orientar a la familia.

Cabe preguntarse ¿cómo dirigir? ¿Llamar a los padres y decirles: "tomen medidas"?; esto no es dirección.

La ayuda a los padres por parte de la escuela sólo es posible cuando ésta constituye una colectividad íntegra y única, cuando sabe qué exigencias presentar a los alumnos y las plantea con firmeza... Hay que estudiar la vida familiar, hay que estudiar las causas del mal carácter. No voy a enumerar todos los modos de ayudar a la familia.

Yo tuve el siguiente encuentro con una madre. Se quejaba de que expulsaban a su muchacho de todas las escuelas. El chico estuvo en tal escuela, después ingresó en una escuela para niños diferenciados, más tarde a la de régimen especial y a continuación en la de tipo sanatorio; a ésta siguió un sanatorio, el hospital psiquiátrico y las colonias del CPAI. De todos los sitios se escapó.

— Lo he desnudado —dice— y escondido la ropa. Lo tengo sólo con la ropa interior, no lo dejo salir a ningún sitio. ¿Qué hacer con él? Pienso ponerlo de aprendiz en una fábrica. Tiene ya catorce años.

Comencé a preguntarle:

— ¿Tienen ustedes el apartamento limpio?

— No mucho... está desordenado.

— ¿Hace algo su hijo?

— No, no hace nada.

— ¿Arregla su cama?

— No, no lo hace.

— ¿Ha salido de la ciudad con él alguna vez a pasear?

— No.

— ¿Han estado en el circo?
— Ninguna vez.
— ¿Y en el cine?
— Tampoco.
— ¿Le han hecho algún regalo alguna vez?
— No se lo merece.
— ¿Y qué quiere usted de él?
— ¿No será mejor enviarlo a casa de su tío, a la ciudad de Istra?

Yo no me puede contener: "¡Tenga compasión del pobre niño! Le ha roto todos los nervios. Incluso una persona con nervios sanos no resiste el cambio de decenas de colectividades en un plazo de unos cinco años".

No puede acostumbrarse a ninguna colectividad. Hoy en una, mañana en otra; después en una tercera, cuarta; la persona comienza a pulular entre las colectividades, se forma en él un individualista de mala calaña. Esta cuestión es muy interesante y el pedagogo está obligado a investigarla.

Otro problema es el desorden en la casa. Fui a visitar a un niño en su casa. El desorden era tremendo, sencillamente un caos. Tres habitaciones. La mitad de los muebles están destrozados; las moscas rondan tras el cristal... por todos los sitios hay una gruesa capa de polvo.

¡Qué proceso educacional puede darse con este polvo, en este vertedero de trastos que nadie ordena ni limpia, del que nadie se preocupa!

Si en el apartamento hay una limpieza ideal, si no hay objetos innecesarios, si usted mantiene el orden, su hijo no puede ser muy malo. El orden externo al que han acostrumbrado al niño desde temprana edad lo forma, lo obliga a imponerse elevadas exigencias.

Lamentablemente, no he tenido ocasión de observar ese orden externo en las familias donde he sido invitado. ¿Cómo puede usted educar al niño, a un ser viviente, una persona, un ciudadano soviético

si no es capaz de ordenar una decena de objetos inanimados en su departamento?

Usted no tiene derecho a emprender la educación de una persona. Invite a un educador asalariado o entregue el niño a quien sea para siempre. Hay que aprender a organizar las cosas, hay que enseñárselo al niño, y entonces éste será un miembro de la colectividad. Esto es lo que debe enseñar la escuela a los padres que no saben qué hacer.

Paso a la siguiente cuestión. Yo planteo la tesis de que la verdadera familia debe ser una buena colectividad administradora. También el niño debe ser desde su más tierna infancia un miembro de esta colectividad administradora. Debe saber de dónde proceden los medios de subsistencia de la familia, lo que se compra, por qué se puede comprar esto y mientras que lo otro no, etc.

Al niño hay que acostumbrarlo a participar en la vida económica de la colectividad y cuanto antes mejor, desde los cinco años. Debe sentir responsabilidad por los bienes de su colectividad; pero no responder de manera formal, naturalmente, sino mediante las comodidades de su vida y las de la familia. Si la familia se administra mal, también a él le irá mal en la vida. Merece la pena de ocuparse de este problema.

Y, la última cuestión, posiblemente la más difícil, la cuestión de la felicidad.

Generalmente se dice: yo, la madre, y yo, el padre, se lo damos todo al niño, lo sacrificamos todo por él, incluso la propia felicidad.

Ese es el obsequio más horrible que los padres pueden brindar a su niño; tan horrible que puede recomendarse: si quieren intoxicar a su hijo, denle a beber en dosis abundante la propia felicidad de ustedes, y se intoxicará.

La cuestión debe plantearse así: nada de sacrificios, nunca ni en nada. Por el contrario: que el niño ceda ante los padres.

Ustedes conocen la manera de hablar de algunas chicas con su madre:

— Tú ya has vivido lo tuyo y yo todavía no he visto nada.

Esto se dice a una madre que, a veces, no tiene más que treinta años.

— Tú has vivido lo tuyo y yo no; por eso, todo para mí y nada para ti.

La muchacha debe pensar:

— Tengo toda la vida por delante y a ti, mamá, te queda menos...

Hay que educar en los niños la solicitud por los padres, educar en ellos el deseo sencillo y natural de renunciar a la satisfacción propia hasta que el padre y la madre estén satisfechos.

...En los últimos años me han enviado escolares desadaptados, desechados por los maestros.

Estos niños, ciertamente, son más difíciles que los vagabundos. Para éstos, todos los caminos inciden en la comuna, en mí y en la colectividad de maestros. Para los otros, sólo en papá y mamá. El papá a veces tiene automóvil, tocadiscos y dinero. Pruebe a educar a este chico. Es más difícil. Y yo he llegado a la conclusión de la necesidad de mantener un estrecho contacto con los padres.

Ustedes conocen bien la norma media, vieja y estandarte de llamar a los padres y decirles: su niño ha hecho esto y lo otro. Les miran a los ojos y se preguntan lo que éstos harán con el muchacho. Y usted tiene una expresión bondadosa y les dice: claro que no hay que pegarle. El padre se marcha. Usted no le dice nada a nadie. En su intimidad, incluso para su esposa, piensa: no estaría mal si a pesar de todo lo sacudiera al chico. Esto no se tolera entre nosotros como cualquier otra hipocresía.

Hay otra forma de tratar con los padres. Para el maestro-responsable y para el director está claro que la familia dada no puede educar a su niño. ¿Y qué hacen entonces el maestro-responsable y el director? Aunque están convencidos de que la familia

no lo puede educar, generalmente van a los padres y comienzan a enseñarles cómo hay que educar. La familia que ha deformado al muchacho, en la mayor parte de los casos, no comprende vuestras instrucciones. La reeducación es algo muy complejo; si usted comienza a enseñar a una tal familia cómo hay que actuar pedagógicamente, puede empeorar las cosas.

Pero esto no quiere decir, en absoluto, que no se influya en la familia. En definitiva estamos obligados a brindarle ayuda. Y el mejor modo de influenciar es a través del niño...

La acción sobre la familia a través de los alumnos puede intensificarse. Yo trabajaba en la escuela ferroviaria de Kriúkovo. Los alumnos vivían con sus familias. Organicé brigadas de escolares sobre el principio territorial. Todos los dirigentes de las brigadas me informaban cada mañana acerca de lo que se hacía en las áreas residenciales, cómo se comportaban los alumnos, los miembros de las brigadas. Yo designaba, periódicamente, mediante orden, días de inspección a la que asistían conmigo los responsables de aula. Llegada al área, la brigada formaba y, junto con ella, pasábamos revista a los apartamentos donde vivían los alumnos de la escuela.

Y estas brigadas, que respondían ante el director a través de sus jefes y que informaban ante la asamblea general, son espléndido método de influjo en la familia. Creo que las formas de influenciar en las familias deben resolverse por la siguiente lógica: la escuela es una organización estatal y, la familia, una organización de vida; la mejor influencia en la familia es a través del alumno.

A. Makárenko. De la conferencia *La educación en la familia y en la escuela,* 1939, *Obras,* t. IV, y del informe *De mi experiencia de trabajo,* 1939, *Obras,* t. V.

III. PROBLEMAS DE LA EDUCACION EN LA COLECTIVIDAD ESCOLAR

Fundamentos de la metodología educacional

Muchos me consideran un especialista en el trabajo con vagabundos. Esto no es cierto. Llevo trabajando 32 años: 16 en la escuela e igual número de años con vagabundos. Cierto que toda mi labor escolar transcurrió en las condiciones específicas de una escuela fabril bajo la constante influencia de los obreros, del Partido...

Exactamente igual, mi trabajo con los vagabundos no fue en modo alguno una labor especial con niños vagabundos. Primero, porque desde los primeros días de mi labor con ellos establecí, en calidad de hipótesis de trabajo, que no había necesidad de aplicarles métodos especiales; segundo, porque conseguí en un plazo muy breve ponerlos a tono y el trabajo ulterior con ellos efectuar igual que con los demás niños.

En el último período de mi trabajo en la comuna Dzerzhinski, cercana a Járkov, dispuse ya de una colectividad normal con escuela de hasta décimo grado, enfocada al logro de los fines corrientes, objeto de nuestra escuela ordinaria. Esencialmente, los niños de esta colectividad, antes vagabundos, no se distinguían en nada de los demás pequeños. Y si había alguna diferencia, era a favor suyo, puesto

que la vida en la comuna laboral Dzerzhinski, proporcionaba infinidad de influencias educativas complementarias, incluso comparada con el ambiente familiar. De aquí que mis deducciones prácticas no sólo puedan aplicarse a niños vagabundos maleados, sino también a cualquier otra colectividad infantil y, por consiguiente, a todo trabajador del frente de la educación...

...Sabemos cómo debe ser nuestro ciudadano, debemos saber muy bien qué es un hombre nuevo; qué rasgos deben distinguir a este hombre, cuál debe ser su carácter, sistema de convicciones, instrucción, capacidad de trabajo, facultades laborales...

Y sabiéndolo, y siendo pedagogos honestos, debemos esforzarnos por educar a todo el mundo, a todos los niños lo más próximo posible a este ideal comunista nuestro. De aquí debe partir nuestra pedagogía práctica; de nuestras necesidades políticas y, además, de forma dialéctica. Debe partir no sólo de las necesidades actuales, sino también de las planteadas por la construcción socialista, de las necesidades de la sociedad comunista.

Supongamos que antes se decía: hay que educar la personalidad armónica. También era un cierto objetivo, pero fuera del tiempo y el espacio, el objetivo del hombre ideal en general; pero nosotros debemos educar al ciudadano de la Unión Soviética. En nuestra gran época debemos educar al ciudadano más completo, digno de esta época.

De este sagrado objetivo nuestro, el más sencillo y práctico, debemos deducir el método de educación. Y sólo el conocimiento de la psicología, del alma infantil, el conocimiento de cada persona nos ayudará en la aplicación de nuestro método con más comodidad, por un lado, y con más diferenciación, por otro.

Estoy seguro del poder totalmente ilimitado del influjo educacional. Estoy convencido de que si una persona está mal educada, los únicos responsables son los educadores. Si un muchacho es bueno, eso

también se lo debe a su educación, a su infancia. No cabe ningún compromiso ni término medio, y no puede haber ninguna pedagogía tan poderosa como la nuestra, la soviética, porque no existe ninguna circunstancia que obstaculice el desarrollo del hombre.

El hombre es malo por haber convivido en una mala estructura social, en malas condiciones. He sido testigo de numerosos casos en que chicos sumamente difíciles, expulsados de todas las escuelas por considerarlos desorganizadores, se hacían buenos, mostraban talento y capacidad para avanzar con rapidez en cuanto se los situaba en condiciones pedagógicas normales. De tales casos hay una inmensa cantidad...

Por consiguiente, no existe el problema de la educación de los delincuentes infantiles, sino el de la educación en general...

A. Makárenko. De la conferencia *Métodos de educación*, 1938; de la conferencia *La literatura de argumento acerca de la educación de los niños*, 1937, *obras*, t.V.

El espíritu de la colectividad en el trabajo de los pedagogos

...No se puede plantear la cuestión de la educación en dependencia de la calidad o el talento de cada maestro. Si hablamos en escala de toda la Unión, si pensamos en la educación de toda una generación, veremos que no somos maestros aislados, sino representantes de un ejército único de maestros, de una misma sociedad pedagógica soviética, y no tenemos absolutamente ningún derecho a volcar todas las culpas sobre un maestro.

Eso dice, al menos, mi lógica, lógica de ciudadano que quiere responder por su trabajo. Eso lo dice también mi experiencia.

En otro tiempo yo también partía de la convicción de que el maestro aislado lo es todo, y de que precisamente él debe educar. También me imaginaba la educación como un cierto proceso en pareja, como escribían los viejos libros de pedagogía: maestro, maestro y maestro; niño, niño y niño, y todo en singular. Así me lo imaginaba: yo soy el maestro; tú, el alumno; estamos uno frente a otro y yo te educo a ti.

Ahora insisto en que la organización educacional correcta, la organización educacional rectora con respecto a cada maestro y a cada alumno, y también a cada familia, debe ser la escuela como algo íntegro, como colectividad escolar única.

...He probado en mi práctica muchas cosas, he dudado mucho y he sufrido por estas dudas y, en definitiva, arribé a una determinada forma de colectividad pedagógica. Resolví la cuestión así: allí donde no hay una completa unidad de todos los pedagogos de la escuela entre sí, allí donde no se ayudan mutuamente, y no hay grandes exigencias, allí donde no se sabe decir al camarada cosas desagradables sin ofenderte cuando te las dicen a ti, allí donde no se sabe ordenar al camarada (y esto es difícil) y subordinarse al camarada (y esto es más difícil aún), allí no hay ni puede haber una colectividad pedagógica.

No existe profesión que no se le pueda enseñar al hombre. Este puede aprender cualquier especialidad. Y la especialidad del maestro es ser educador, pedagogo...

No hace falta talento pedagógico. Yo no tenía ese talento y llegué a la pedagogía por casualidad, sin vocación para ella. Mi padre era pintor. Me dijo: serás maestro. No tuve ocasión de reflexionar. Y me hice maestro. Y sentí durante largo tiempo que las cosas no iban bien, que era un maestro mediocre, y también educador mediocre.

Pero aprendí. Me hice profesional en mi oficio. Y eso lo puede hacer cualquiera si le ayudan y

trabaja. Puede hacerse un buen maestro únicamente en una buena colectividad.

Esto es... como en cualquier otra profesión. No hay instituto que promueva ingenieros; únicamente concede el título de ingeniero, y sólo al cabo de tres o cuatro años la persona se convierte en ingeniero trabajando en la fábrica, si ha trabajado como es debido en una buena colectividad fabril.

De la misma manera puede uno hacerse un verdadero maestro-educador después de trabajar en una buena colectividad pedagógica durante algunos años.

En los últimos tiempos yo he invitado a trabajar conmigo a toda clase de maestros y, en primer lugar, he procurado enseñarlos a ser maestros. Yo era ya un profesional y ellos todavía eran muy jóvenes. Les decía a cada uno: has venido a trabajar conmigo, no sabes nada, aprende. Y él comprendía que decía la verdad.

Mi vicedirector en la comuna Dzerzhinski era Tatárinov.

Yo, más o menos riguroso, puedo dar algún grito. Pero él, por el contrario, es blando como la cera. No podía levantar la voz, gritar... Era una persona muy capaz, magnífico maestro y muy laborioso; además tenía grandes deseos de ser un buen educador.

¿Y qué creen ustedes? Salía yo en comisión de servicio a algún sitio por medio mes y lo dejaba en la comuna en mi lugar.

Regreso y pregunto:

— ¿Qué tal?

— Bien.

Por la tarde se reúnen los chicos y se ríen:

— ¿De qué se ríen?

— Era muy cómico.

— ¿Qué?

— Hace lo mismo que usted. Usted dice: el diablo te lleve. El dice también, "el diablo te lleve" pero en voz baja.

— ¿Y ustedes, lo obedecían?

— ¡Cómo no! Notábamos que se enojaba.

No podía levantar la voz, pero en este tierno "el diablo te lleve" expresaba el máximo de su irritación.

Se convirtió en un verdadero maestro de la educación.

¿Y por qué llegó a serlo? Porque me creía como dirigente de la colectividad, porque trabajaba en ella, porque no contraponía su talento, sus conquistas personales a la colectividad...

Si en la escuela hay una colectividad de tales pedagogos para los cuales el éxito de toda la escuela ocupa el primer lugar y el éxito de su aula el segundo y sus propios éxitos como pedagogo el tercero, en una colectividad tal habrá un auténtico trabajo educacional...

...Ningún educador tiene derecho a operar por su cuenta, por sí solo y bajo su sola responsabilidad. Debe existir una colectividad de educadores, y allí donde éstos no se unen formando una colectividad y ésta carece de un plan único de trabajo, de un mismo enfoque para los niños, allí no puede haber ningún proceso educacional. Por ello es mejor tener cinco educadores débiles unidos en colectividad, inspirados por un mismo pensamiento, un mismo principio y estilo, trabajando al unísono, que diez buenos educadores que trabajan cada uno por su lado, como quieren.

Aquí puede producirse todo tipo de deformaciones.

Ustedes conocen el fenómeno del "maestro preferido". Soy maestro en la escuela y me imagino que soy el maestro preferido; los demás colegas, no lo son. Practico una línea sin percibirlo yo mismo. Me quieren y me esfuerzo por merecer ese cariño, procuro gustar a los educandos. En total, que soy el preferido; los demás no lo son.

¿Qué clase de proceso educador es éste? El individuo se ha marginado de la colectividad. Se

imagina que todos lo aprecian y por eso tiene derecho a trabajar como mejor le guste y como quiera.

Yo respetaba a mis ayudantes y entre ellos tenía genios de la educación, pero los persuadía de que lo menos deseable es ser el educador preferido. Personalmente nunca he buscado el amor infantil y considero que este cariño organizado por el pedagogo para su propia satisfacción es un delito.

Este coqueteo, esta afición por el cariño, esta jactancia de afectos ocasiona gran daño al educador y a la educación. He persuadido a mis camaradas y a mí mismo de que este lastre... no debe existir en nuestra vida...

Que el cariño llegue inadvertido, sin rebuscarlo. Pero si el individuo ve el cariño como un objetivo, eso no hará más que daño. Si no busca el cariño de los educandos podrá ser exigente y justo hacia ellos y hacia sí mismo.

Esta colectividad de educadores unidos por una misma opinión y convicción, por la mutua ayuda, está exenta de envidias recíprocas, de búsquedas individuales del afecto de los educandos; sólo una colectividad semejante puede educar niños.

Para conseguir del personal pedagógico educadores serios y responsables no hay más que un camino: unirlos en una colectividad, en torno a una determinada figura, centro de la colectividad pedagógica: del director. Esto es también un serio problema que requiere gran atención de nuestros pedagogos.

Si se exige tanto del educador, se exige todavía más de la persona que reúne a los educadores en una colectividad.

Es de extraordinaria importancia la cuestión de la duración de la colectividad pedagógica y considero que nuestros pedagogos dedican poca atención al problema. Si en nuestra comuna vive un número x de comuneros y su plazo de permanencia en la institución es de cinco años, como término medio, la permanencia de un educador en la co-

lectividad tampoco debe ser inferior a ese plazo. Esto es una ley por cuanto si la colectividad vive y está unida de verdad, cada novato lo es, tanto si se trata de un educando como de un pedagogo. Y creerse que el pedagogo recién llegado puede educar es un error. El éxito del educador depende de su antigüedad como miembro de la colectividad, de la cantidad de energía y fuerzas que lleve entregadas para conducirla; y si la colectividad de pedagogos es más joven que la de los educandos ésta será, por supuesto, débil. Pero esto no quiere decir que a la colectividad deben enviarse sólo maestros de edad. Aquí, nuestros pedagogos deben analizar el problema de la combinación armónica del viejo pedagogo y el principiante. La colectividad de pedagogos ha de estructurarse no en forma casual, sino racionalmente. Debe contar con determinado número de antiguos y experimentados pedagogos y, necesariamente, con una muchacha recién graduada de un centro de enseñanza superior que ni siquiera sabe cómo empezar. Su presencia es obligatoria, porque aquí se opera un misterio de la pedagogía, pues cuando esta muchacha pasa a formar parte de una colectividad veterana, integrada por maestros y educandos, comienza ese sutil e imperceptible misterio que determina el éxito del proceso pedagógico. Esta muchacha aprenderá en igual medida de los pedagogos y de los alumnos que forman este antiguo grupo; y el que ella adquiera conocimientos de los avezados pedagogos, imbuirá en éstos un sentido de responsabilidad por el trabajo normal de la nueva pedagoga.

Hay que establecer cuántas mujeres y cuántos hombres deben integrar la colectividad pedagógica. Hay que pensarlo seriamente, pues a veces prevalecen los hombres, lo que no es de buen tono. Por otra parte, el exceso de mujeres nos lleva también a cierto desarrollo unilateral.

Me atrevería incluso a decir que hasta la buena presencia del pedagogo desempeña un papel positivo. Lo deseable sería, naturalmente, que todos los

pedagogos fueran bien parecidos, o por lo menos, uno fuera apuesto y joven, o una mujer joven y bella.

Yo hacía así. Tenía 22 pedagogos y una plaza vacante. Observé que todos eran como yo, que había necesidad de que los chicos se sintiesen también atraídos por la estética, por la belleza física en la colectividad. No importa que llegasen hasta enamorarse un poco. Este sentimiento sería puro, platónico, de expresión agradable y suscitado por tendencias estéticas. Debemos examinar cuántos pedagogos deben ser de temperamento alegre y cuántos adustos. Yo no concibo una colectividad integrada por personas serias. Uno, por lo menos, debe ser divertido, chistoso. En la pedagogía del futuro se deberá escribir un tratado que estipule las reglas estructurales de la colectividad pedagógica.

Trabajó a mis órdenes un pedagogo llamado Terski. Temblaba tan sólo de pensar que me lo quitaran. Era un hombre asombrosamente alegre. Tanto los educandos como yo, nos sentíamos contagiados por su expansivo buen humor. Era un tanto desordenado, pero logré hacer de él un auténtico pedagogo...

...Le era materialmente imposible estar trabajando un minuto seguido sin bromear. Pero es que, además, era un artista consumado en toda clase de inventivas, pasatiempos, etc. Imaginaba una adivinanza, supongamos, y la dibujaba y escribía en una gran pancarta que ocupaba media pared. Me dejaba estupefacto la ingeniosidad de este hombre para pensar tantos pasatiempos. El cartel incluía los más variados temas: breves y largos, dibujos, planos y jocosas preguntas. Pero lo grande es que todas estas inventivas no se debían a su sola imaginación, sino que eran producto de la labor de 150 colaboradores, de todo un verdadero colegio de redacción, que rebuscaba en revistas, seleccionaba, inventaba, etc. Pero, además, estas adivinanzas, respondían a todo un sistema. La solución de una de ellas se valoraba

en mil puntos. Si el que acertaba era uno solo, se le concedían los mil puntos y otros tantos al autor. Si el rompecabezas lo acertaban 100 personas, cada una recibía diez puntos, como tarea más fácil. Consiguió interesar en la confección y desciframiento de estos pasatiempos a todos los comuneros y, por supuesto, comunicar su fogosa vivacidad a esta labor.

Supongamos que fijaba en la pared este aviso: "El próximo domingo me encontraré en un lugar situado a cuatro km al nordeste de la comuna. Guardaré en mi bolsillo derecho una cosa interesante. El que me encuentre recibirá mil puntos".

Llega el domingo y toda la comuna emprende la búsqueda de Terski, en una zona situada a cuatro kilómetros al nordeste de la residencia. Los muchachos llevan brújulas y bocadillos, pero no dan con Terski. Tengo que retrasar la comida.

— ¿Dónde están los chicos?

— Buscando a Terski al nordeste de la comuna...

Otro día, expone otra idea ante toda la comuna:

— En realidad, creo que puede llegarse al movimiento perpetuo. Seguro que puede hacerse una máquina de movimiento continuo.

Y habla con tanta convicción y su mímica es tan perfecta que, influenciados por él, ingenieros, instructores, todos, comienzan a trabajar para crear el movimiento perpetuo. Le pregunto:

— ¿Qué es lo que se propone con esto? Es archiconocido que eso es imposible.

Pero me responde sin pestañear:

— No importa, que prueben. A lo mejor acierta alguien.

Y yo estoy a punto de creer también que se puede inventar una tal máquina de movimiento continuo.

Claro que también se necesita una persona que no ría nunca, muy severa, que no transija con ninguna falta y a la que no se pueda desobedecer.

Había momentos en que yo disfrutaba. Hoy está la muchacha de guardia, la que acaba de graduarse en el Instituto Pedagógico. Se moviliza toda la comuna por cuanto siempre hay algún educando dispuesto a burlarse; hay que ayudarla.

— Lidia Petrovna, he demorado al trabajo porque no tengo botas.

Ella ya se ha desconcertado. Pero aparece inmediatamente alguien:

— Eh, tú; estás mintiendo.

Y esto moviliza a toda la colectividad.

Mañana está de guardia un pedagogo severo. Aparece a las seis en punto y no deja que nadie demore. Abre la puerta y se limita a aplicar el oído; todos saben que éste no cede.

Me he convencido en la práctica que el pedagogo, educador o maestro no debe tener derecho al castigo, y yo jamás les concedí el derecho a castigar siquiera con una amonestación. Primero, esto es una cuestión muy difícil. Segundo, he considerado que el derecho a la sanción debe estar concentrado en una sola persona, para no confundir ni obstaculizarse mutuamente. Por ello, el trabajo de los pedagogos se complica, por cuanto necesitan tener autoridad.

La tarea del pedagogo debe consistir en aproximarse lo más posible a la colectividad primaria, en la mayor amistad con ella, en la educación camaradería. La instrumentación pedagógica es en general una historia compleja y prolongada. Por ejemplo, si un miembro de la colectividad infringe la disciplina, se comporta mal, yo exijo del pedagogo lograr ante todo que el destacamento se encargue de esta cuestión. Su trabajo debía orientarse a estimular la actividad del destacamento, en estimular las exigencias de la colectividad hacia determinado individuo...

A. Makárenko. De la conferencia *La educación en la familia y en la escuela*, 1939, *Obras*, t. IV; de la conferencia *La pedagogía de la acción individual*, 1938, *Obras*, t.V.

La autoridad del maestro

...Es frecuente que uno u otro maestro diga:

— Usted ha minado mi autoridad: me ha hecho una observación ante mis alumnos, me ha hecho una amonestación.

Nos preguntamos, ¿en qué se basa la autoridad? ¿Es acaso en su impunidad? ¿Será en la convicción de que usted no puede equivocarse?

Yo planteo la cuestión de la siguiente manera: la autoridad del maestro se basa, ante todo, en la responsabilidad. El maestro debe decir sin pena a sus alumnos:

— Me exigen y yo respondo; si me equivoco, pago por esta falta. ¡Ustedes han visto que yo respondo!

— Sí, lo hemos visto.

— Me exigen, por eso exijo de ustedes.

No es ninguna vergüenza si el director hace una amonestación al maestro. No importa que éste crea que no es suya toda la culpa. Pero si el director le ha hecho una amonestación él debe aprovecharla para elevar su autoridad. Debe decir:

— Sí, me he equivocado. Me han sancionado porque respondo de mi trabajo. Y ustedes hagan el favor de responder también del suyo. Yo se lo exijo.

Conmigo trabajaba Ivan Goródich cuando todavía estaba en la colonia Gorki. Cometió cierto error en una excursión. Era el jefe de guardia de la colonia. Yo me irrité y pregunté:

— ¿Quién está de guardia? ¡Cinco horas de arresto!

— A la orden. Cinco horas de arresto—. Oigo la voz de Iván Goródich.

Sentí un escalofrío. Se quitó el brazalete y se lo entregó al de guardia; se presentó en mi gabinete:

— Vengo a cumplir el arresto.

Al principio me entraron deseos de decir "deja eso". Después pensé: "Bueno, siéntate". Y se pasó las cinco horas de arresto. Los muchachos se

asomaban al gabinete. Iván Goródich seguía sentado, cumpliendo el arresto.

Al terminar el plazo salió a la calle. Vamos a ver lo que pasa, pienso. Oigo una risa homérica. Los chicos "mantean" al maestro lanzándolo al aire.

¿Pero, por qué?

— Por soportar el arresto sin discutir.

Otro en su puesto hubiera comenzado: "¿Cómo es eso? A mí, un pedagogo y arrestado. Por nada. Estoy perdiendo mi autoridad".

La autoridad debe crearla uno mismo aprovechando para este fin todas las ocasiones de la vida. En una buena colectividad no se puede minar la autoridad. La propia colectividad la mantiene...

A. Makárenko. De la conferencia *La educación en la familia y en la escuela*, 1939, *Obras*, t. IV.

Formas de trabajo de los educadores

El trabajo de cada educador puede revestir dos formas: labores en escala de toda la colectividad y con una parte de ésta.

...Ante todo, debe... conocer la vida y las particularidades del carácter de cada educando, sus anhelos, dudas, debilidades y méritos.

El buen educador debe llevar obligatoriamente un diario de su trabajo en el que figuren sus observaciones sobre los educandos, lo que caracteriza a cada uno, diálogos sostenidos con ellos, progreso de los educandos y análisis de los fenómenos de crisis o de cambios morales que se observan en todos los chicos de diferentes edades. Esta anotación no debe tener en ningún caso un carácter de diario oficial.

Debe examinarse únicamente por el responsable de la sección pedagógica y sólo si es que desea tener una información más completa sobre uno u otro educando. Las anotaciones de este diario pueden

dar una característica de la calidad del trabajo del educador y servir para calificar en cierta medida lo que vale como trabajador de la enseñanza, pero en ningún modo exigirle formalmente que lleve este diario, pues lo más peligroso en este caso es que se transforme en información oficial.

El diario se recomienda anotarlo en una libreta grande, sin dividirlo en partes para cada educando, pues estos apuntes deben servir al educador para caracterizar y analizar no sólo a distintas personas, sino a grupos y fenómenos completos... Este diario no debe transformarse en un registro de faltas e infracciones. Estas anotaciones deben hacerse en otro sitio: en la sección pedagógica o en el consejo de jefes. Al educador tienen que interesarle los fenómenos íntimos, difíciles de percibir oficialmente.

Para que el educador pueda trabajar precisamente en este sentido no debe parecerse a un vigilante. El educador no debe tener derecho a castigar o estimular con expresiones puramente formales, no debe dar disposiciones en su nombre, excepto en los casos más extremos, y mucho menos, ordenar. El jefe del destacamento es el único que tiene derecho a disponer y exigir. El educador no debe jamás suplirlo. Igualmente no debe arrogarse las funciones que corresponden a la dirección suprema de la institución.

En la medida de lo posible, el educador debe eludir quejarse a los superiores de sus educandos ni informar oficialmente del estado en que se encuentran los destacamentos que le han sido confiados. También esta obligación de informar oficialmente es potestad del jefe de destacamento.

Sólo desembarazándose de las funciones formales de celador, es como el educador puede granjearse la confianza absoluta de los destacamentos y de todos los educandos, y realizar su trabajo como es debido.

¿Qué debe saber el educador de cada uno de sus educandos? Su estado de salud, si le aqueja algo, si

se ha dirigido al médico y si está satisfecho con la consulta. Si el médico ha mostrado la atención debida con el educando; la actitud del educando para con su institución, si la aprecia o no, si está dispuesto a participar activamente en el mejoramiento de la vida de la institución o si ésta le es indiferente, como un episodio más de su vida y quizá hasta le es hostil. En el último caso hay que esclarecer las causas que motivan esta actitud insana: si dimanan de la propia institución y de su orden de cosas o las engendra el anhelo del educando de estudiar y vivir en otro lugar, y si es así, dónde precisamente, y qué hacer.

Averiguar también si el educando comprende con la debida exactitud su situación, si tiene conciencia de sus fuerzas, si se da cuenta de la necesidad del camino laboral. Si predominan en él planes primitivos de vivir bien, dar satisfacción a sus caprichos y distracciones en el día presente, si esto es producto de costumbres arraigadas o de un débil desarrollo.

Cómo se comporta el educando con sus camaradas, quién le atrae más, a quién no quiere, de quién es amigo y de quién adversario. Hasta qué punto es propenso a los grupitos secretos antisociales y a formarse planes fantásticos y aventureros. Qué actitud tiene ante el destacamento y su jefe. Qué tendencias tiene al predominio personal y sobre qué base quiere fundamentarlo: ¿el intelecto, el desarrollo, la experiencia de vida, influjo de su personalidad, la fuerza física o la pose estética? Hay que averiguar si este afán de predominio armoniza con los intereses de la institución o está dirigido contra ella, contra el destacamento o contra algunas personas.

Hay que saber qué piensa el educando sobre su propia superación laboral, el trabajo escolar, la labor cultural, la elevación de la cultura general de su conducta, su forma de proceder con los demás. Si comprende o no la necesidad del perfeccionamiento

propio y el provecho de éste o le atraen más el mismo proceso de estudio y de trabajo cultural en sí, las satisfacciones que esta labor le reporta.

Qué lee el educando, periódicos o libros, si los recibe en la biblioteca o le llegan casualmente, si se interesa por determinados temas o lee todo lo que cae en sus manos.

Qué talento y aptitudes muestra el educando, cuáles de ellas sería necesario fomentar.

En qué parte de la producción trabaja el educando, si este trabajo le es o no llevadero, si le agrada. Hay que cerciorarse de si el educando muestra falta de voluntad en su trabajo, si no es caprichoso, si quiere realizar otro trabajo, hasta qué punto este deseo es razonable, qué obstáculos se oponen a esta realización, cómo los supera, si está o no dispuesto a luchar durante mucho tiempo contra ellos y si tiene la suficiente tenacidad.

Al educador le interesa también saber cómo cuida el educando su puesto de trabajo, qué actitud tiene hacia los procesos laborales, las herramientas, el proceso tecnológico, si muestra o no interés por la asimilación técnica de su profesión, su perfeccionamiento, el aumento de la productividad laboral; qué incomodidades e insuficiencias frenan el trabajo del educando, qué medidas toma él para subsanarlas, si habla de ellas en el destacamento y en qué forma lo hace.

Si está enterado el educando del estado general de la producción en todo el destacamento y todo el taller. Si conoce las cifras de control del plan productivo para el destacamento y para el taller, si se interesa por el éxito de la producción, por las realizaciones de la institución y por su progreso. Hasta qué extremo le preocupan los aciertos y las fallas de la producción y en qué medida las vive.

No es menos importante el saber la situación material del hogar, de su familia y el salario del educando en la producción, cuánto percibe, cómo lo gasta, si aprecia el valor del dinero, y si se esfuer-

za por ahorrar. Si ayuda a la familia y, concretamente, a quién de sus familiares, si ayuda a los camaradas. Si tiende a vestir mejor y qué prendas compra.

Si adquiere el educando hábitos de cultura, si comprende su necesidad, si se esfuerza por perfeccionar su lenguaje... como se comporta con los débiles, las mujeres, las muchachas, los niños y ancianos.

El educador debe conocer todos estos datos acerca del educando y otros muchos que puedan surgir mientras se le estudia, y tomar nota si realmente es un buen educador. Lo que nunca debe hacer es reunir estos datos como si los coleccionara sencillamente. El educador debe ir conociendo al educando, no mediante un estudio indiferente de su persona, sino en tanto trabaja junto con el muchacho y le brinda la ayuda más activa. *El educador no debe ver al educando como objeto de estudio, sino como objeto al que hay que educar.*

De esta tesis fundamental dimanan también las formas de relación entre el educador y el educando y de su estudio. El educador no debe sonsacar simplemente al educando las diversas circunstancias de su vida, conocer sus ilusiones y deseos para anotarlo todo y resumirlo después. Desde su primer encuentro el educador debe plantearse como fin práctico hacer de este chico o chica una auténtica persona soviética culta, un trabajador que, cuando salga de la institución, sea un ciudadano de provecho, calificado, instruido, formado y educado políticamente, sano mental y físicamente. El educador no debe olvidar jamás, ni por un minuto, esta meta de su trabajo. Y sólo en el movimiento práctico hacia este logro, es como el educador debe mantener contacto con el educando.

El educador debe convertir inmediatamente cualquier nuevo dato o característica que conozca sobre su pupilo en acción práctica, en un consejo práctico con objeto de ayudar al educando.

Sólo en casos excepcionales podrá prestarse est ayuda, este movimiento hacia la constante met con una simple conversación, con la sencilla aclar ción de las distintas verdades.

A los educadores inexpertos los diálogos con lc educandos les parecen la expresión suprema de técnica pedagógica. En realidad no es más que u procedimiento pedagógico de lo más rutinario.

El educador debe conocer siempre a fondo l siguiente: aunque todos los educandos comprende que en la institución infantil les instruyen y educa sin embargo, les gusta muy poco estar sometidos trámites pedagógicos especiales y, menos todaví que les hablen machaconamente del provecho de educación y que conviertan cada observación e lección de moral. De aquí que la esencia de la actitu pedagógica del educador no debe saltar a la vista d los educandos y colocarse en primer plano. l educador que abruma sin cesar a los educandos co pláticas, claramente prefabricadas, llega a cansarlc y casi siempre suscita cierta resistencia.

La pedagogía soviética es de acción pedagógic paralela y no directa. El alumno de nuestra institu ción infantil es, primero, miembro de una colectiv dad de trabajo y, después, educando; así es cóm debe verse a sí mismo... Para él, el educador deb ser también en primer lugar un miembro más de misma colectividad laboral y, después, aparec como tal, como pedagogo especialista. Por eso, contacto del educador y el educando no deb realizarse tanto en el plano pedagógico especi como en el de la colectividad laboral productor sobre un fondo de intereses no sólo del estrech proceso pedagógico, sino de una lucha por mejor la institución, por aumentar su riqueza material, s prosperidad y su buen nombre, por una vida cult dichosa para la colectividad y por la felicidad y razón de ser de esta vida.

Para la colectividad de educandos su educad debe ser un camarada combativo que lucha con ellc

hombro con hombro y que siempre marcha a la vanguardia propugnando todos los ideales inherentes a una excelente institución infantil soviética. De aquí climana también el método de su labor pedagógica, cosa que el pedagogo debe tener presente en todo momento.

Por eso, si el educador se ha planteado disolver, desarraigar cualquier grupito o reunión perjudiciales en el destacamento, el aula o en la institución, no debe actuar directamente con este grupo, sino en forma de operación paralela en el propio destacamento, en el aula, tratando el caso como falla existente en la colectividad primaria, como pasividad de ciertos camaradas e influencia perniciosa de ese grupito sobre su destacamento y el retraso que éste ocasiona. Debe movilizar la atención de todo el destacamento y centrarla sobre ese grupito. La plática con los propios educandos debe tener forma de discusión y persuasión, pero no directamente sobre dicho asunto, sino en torno a la vida de la institución y a su trabajo...

Siempre que el destacamento se desvía del buen camino, el educador lucha dentro de él apoyándose en sus mejores miembros, pero no defendiendo sus propias posiciones pedagógicas, sino, ante todo, los intereses de los educandos y los de toda la institución.

El "encauzamiento" individual de educandos, sólo en casos muy excepcionales, debe tener carácter de conversación directa con ellos. Ante todo, el educador debe movilizar para este "encauzamiento" a un grupo de los camaradas mayores y más influentes en su destacamento e, incluso, de otro ajeno. Si esto no ayuda, debe hablar personalmente con el educando, pero ateniéndose a que el diálogo sea una conversación sencilla y natural sobre asuntos de la institución o del destacamento y sólo poco a poco, como lo más natural, pasar al tema del propio educando. Hay que hacer siempre lo posible para que el propio educando quiera hablar de su

persona. En algunos casos es posible hablar sin rodeos con el educando acerca de su comportamiento, lo que no es óbice para que la conversación gire lógicamente en torno a los temas generales de la colectividad.

La actitud de los chicos para con el estudio es un problema de extraordinaria importancia. Este es el terreno al que el educador debe prestar más atención. La asimilación sistemática de conocimientos fundamentales en la escuela y su terminación oportuna determinan el camino de la persona en la vida, cosa también necesaria para la formación sana y correcta del carácter, es decir, que esto determina en gran medida el propio destino del individuo. De aquí que el educador deba conocer bien en detalle el progreso en el estudio y sus calificaciones (cosas que no siempre coinciden y también deben ser objeto de atención especial por parte del propio pedagogo), los conocimientos reales del educando en las distintas asignaturas que le interesan, debe observarlos en su dinámica, desarrollo y tendencias. El fracaso en la escuela y la mala calificación influyen negativamente en el ánimo y en el tono de vida del educando aunque, exteriormente, adquieran forma de bravatas o indiferencia fingida, reserva o chanzas. Las fallas en la escuela son el comienzo ordinario del engaño sistemático por parte de los chicos en las formas más diversas. Esta actitud del educando le enfrenta siempre al grupo infantil y juvenil sano y, por lo tanto, siempre encierra más o menos peligro.

El chico que estudia con sobresaliente puede estar propenso a otra posición supercolectivista: engreimiento, egolatría y egoísmo, disimulados bajo la máscara y postura más virtuosas. En el alumno de asimilación media predomina la monotonía y el tono tedioso de la vida, fenómenos difíciles de sobrellevar por los niños y que les empujan a buscar un porvenir optimista en otros terrenos.

Las relaciones escolares constituyen el fondo fundamental de la vida de los chicos de edad

escolar; el educador debe recordarlo siempre, aunque, también aquí, el éxito y la felicidad plenos se consiguen por la claridad de la perspectiva personal y social del educando y por la solidez de los lazos sociales y colectivos, por cuanto los sermones y la persuasión aquí valen muy poco. También es necesario ayudar eficazmente a los retrasados para que tengan mayor noción de su deber cívico.

El futuro del educando debe constituir para el educador una preocupación muy especial. El educador debe saber qué quiere y qué espera ser su pupilo, qué esfuerzos hace para ello, hasta qué grado son factibles sus aspiraciones y si tiene fuerzas para llevarlas a cabo. Al joven no le es tan fácil como parece elegir el camino de la vida. A menudo son grandes obstáculos para ello la falta de confianza en sus fuerzas o, por el contrario, la peligrosa imitación de sus camaradas más fuertes.

De ordinario, los educandos se orientan con dificultad en esta complicada tarea; a ello contribuye el hecho de que nosotros mismos todavía no sepamos ayudar debidamente a los muchachos que salen de nuestras instituciones.

La ayuda al educando en la elección de su camino en la vida es asunto de mucha responsabilidad, no sólo por la importancia que tiene para el futuro del educando, sino porque también esto se refleja acusadamente en el tono de su actividad y comportamiento en la institución.

El educador debe realizar también este trabajo entre la masa de todo el destacamento, despertando el interés de los educandos hacia distintos aspectos de la vida, poniendo como ejemplo a los obreros y koljosianos de vanguardia conocidos en todo el país. Conviene promover en los chicos el afán de figurar a la cabeza allí donde se encuentren, en cualquier trabajo. Es importante demostrarles que la energía, entusiasmo, ingeniosidad y deseo de mejorar la calidad del trabajo hacen admirable toda especialidad.

Las formas de trabajo del educador en el destacamento pueden ser las más diversas:

Participación en el trabajo del destacamento y del aula.

Asistencia a todas las reuniones de producción.

Asistencia como simple espectador a una charla en el destacamento, a una partida de ajedrez, de dominó o un juego deportivo.

Paseos con los educandos.

Actuación en los círculos de interés con los miembros del destacamento.

Trabajo en el periódico mural.

Veladas de lectura.

Dirección de las lecturas de los educandos y selección de los libros.

Participación en la limpieza general que corresponde al destacamento.

Paseos y charlas con algunos grupos o educandos.

Presencia durante las horas de clase.

Ayuda a los educandos a preparar las tareas de casa y en el dibujo lineal y artístico.

Presencia en todos los órganos autogestores.

Reuniones con el destacamento o con todos los destacamentos de su grupo.

Participación directa en la organización de exposiciones y en preparación de fiestas.

Participación activa en la solución de todos los problemas materiales de la vida.

Viajes y marchas para entablar contacto con distintas organizaciones, o simplemente como invitados de colectividades obreras y koljosianas.

Natación, esquís, patinaje sobre hielo, labor directa para la organización y regulación de todas estas recreaciones.

Lo único que el educador debe evitar es estar ante los chicos sin hacer nada y sin mostrar interés por ellos. La labor del educador en el destacamento no hay que considerarla por el número de horas empleadas, sino por los resultados de su trabajo,

según el puesto ocupado por los muchachos en la emulación entre los destacamentos, por el tono general, por los éxitos en la producción, por el progreso observado en los educandos, en particular, y en el destacamento, en general, y, finalmente, por la actitud que observa hacia el educador el propio destacamento.

Ni que decir tiene que el educador que carezca de autoridad no puede ser educador.

Ya se ha dicho que al trabajar en el destacamento, el educador no debe transformarse en administrador. Si en el destacamento se advierten fenómenos negativos, el educador tiene el deber de comunicárselo al responsable de la sección pedagógica, pero las medidas de organización, que se acuerden con posterioridad a la consulta, la dirección de la institución podrá aplicarlas sólo después de haber sido informada de la mala situación en el destacamento por el jefe o por los miembros del mismo.

Para llevar a la práctica estas medidas, el educador debe exigir abiertamente a la reunión del destacamento o a su núcleo dirigente que se informe de ello a la dirección de la institución. En cuanto a esta exigencia, el educador debe ser siempre insistente, no tratar de agradar a los educandos y ocultarles su propio punto de vista. El educador no debe ser para los educandos un hombre de dos caras, y sus actos en el destacamento no deben parecer opuestos a los de la administración del establecimiento infantil. Una posición diametralmente opuesta debe mantener el educador en otra esfera de su trabajo, en la labor que atañe al total de la colectividad. Aquí ya no actúa como el camarada superior en el grupo de destacamentos, sino como apoderado de toda la colectividad. Esta posición suya debe distinguirse por prerrogativas concretas y comprensibles para todos.

A. Makárenko. Del libro *Metodología de la organización del proceso de educación*, 1936, *Obras*, t. V.

...Estoy convencido de que enseñar a educar es tan sencillo como enseñar matemáticas, como enseñar a leer, a ser un buen fresador o tornero, y yo lo enseñaba.

¿En qué consistía esa enseñanza? Ante todo en la organización del carácter del pedagogo, educación de su conducta y, después, en la organización de sus conocimientos especiales y hábitos, sin los cuales nadie puede ser buen educador: no puede trabajar porque no tiene regulada la voz, no sabe conversar con el niño ni cómo hay que hablar en cada caso. Sin estas aptitudes no se puede ser un buen educador. No puede ser un buen educador quien no domine la mímica, no sepa dar a su fisonomía la correspondiente expresión o refrenar sus sentimientos. El educador debe saber organizar, marchar, bromear, ser alegre y enojarse. El educador debe conducirse de forma que cada movimiento suyo eduque, y debe saber siempre en cada instante lo que quiere y lo que no quiere. Si el educador no conoce esto ¿a quién puede educar?

La maestría del educador no es un arte especial que exija talento, pero sí es una especialidad que hay que enseñarla de la misma forma que se enseña al médico, como hay que enseñar al músico...

¿Qué es, pues, esa maestría? Yo me inclino a separar el proceso educativo del proceso de instrucción, aunque sé que cada especialista pedagogo estará en contra de ello. Sin embargo, considero que el proceso de educación puede ser apartado lógicamente, como puede encontrarse aparte la maestría del educador.

Se puede y es preciso desarrollar el golpe de vista, simplemente en su aspecto físico. Esto es necesario para el educador. Hay que saber leer en el rostro de la persona, en la carita del niño y esta facultad descifradora puede ser descrita inclusive

en las conferencias especiales. No tiene nada de particular ni de místico el que por la expresión del rostro se pueda conocer qué tiene en su fuero interno la persona.

La maestría pedagógica consiste también en adecuar la voz del educador y controlar su rostro...

El pedagogo tiene que ser necesariamente intérprete. No puede haber pedagogo que no sepa interpretar. Es impermisible que nuestros nervios sean instrumento pedagógico. Es inadmisible que eduquemos a nuestros niños con los sufrimientos de nuestro corazón, nuestras torturas espirituales. Somos personas. Y si en cualquier otra especialidad puede prescindirse de los sufrimientos espirituales, también debemos hacerlo nosotros.

Pero al discípulo hay que mostrarle a veces nuestra tortura interna, y para esto hay que ser un actor.

No se trata simplemente de una actuación escénica, externa. Existe cierta correa de transmisión que debe unir a esta representación la magnífica personalidad de ustedes. No se trata de representar un papel muerto ni ninguna clase de tecnicismo, sino del verdadero reflejo de los procesos de su alma que al alumno se les transmiten en forma de ira, indignación, etc.

Yo sólo aprendí a dominar este arte cuando aprendí a decir "ven aquí" con 15 ó 20 inflexiones de voz, cuando aprendí a dar 20 expresiones a mi rostro, a mi figura, a mi voz. Solamente entonces perdí el temor de que alguno no acudiese a mi llamada o no sintiese lo que era preciso.

En el educador, esta maestría se expresa a cada paso. Y no se manifiesta en modo alguno cuando se trata de una pareja, cuando estamos frente a frente yo, el educador, y tú, mi discípulo. La situación de pareja no es tan importante como lo que nos rodea.

Nuestra actitud como educadores tiene significación, incluso, cuando nadie nos observa. Y esto no es mística.

Puedo encontrarme a solas en mi despacho. Todos los comuneros están en el trabajo o en la escuela. Estoy disgustado con alguien, tengo que hacer algo. Pues bien, adopto determinada expresión en mi rostro que se refleja en todos los demás. Entra uno en mi despacho, me mira y se lo susurra al otro, incluso de pasada, y las cosas se ponen en su lugar.

Esto no quiere decir que del estado de ánimo de una persona dependa el estado de ánimo de todos los niños, mas sí significa que hay que saber dominarse.

Si en este mismo despacho van ustedes a llorar y sollozar, esto también llegará a conocimiento de todos y producirá determinada impresión.

Esta percepción se manifiesta en todas las nimiedades: si nos afeitamos o si lustramos nuestro calzado diariamente.

El educador que saca del bolsillo un pañuelo sucio y arrugado ya no es un educador. Mejor es que se marche a un rincón y se suene allí, sin que nadie lo vea.

Pero esta maestría tiene significación para organizar ciertos movimientos metodológicos especiales.

Yo practiqué con mucha frecuencia, por ejemplo, estos procedimientos. Podía llamar al infractor y echarle una reprimenda. Sin embargo, lo que hacía era escribirle una nota pidiéndole que viniese sin falta a verme al final del día, sólo que a las once de la noche. No tenía intención de decirle nada de particular, pero él andaba preocupado hasta las once de la noche, en espera de la conversación conmigo. El mismo se decía muchas cosas, otras se las sugerían los compañeros y, al presentarse ante mí, venía ya preparado. Como nada me quedaba por hacer, todo se reducía a decirle: "Bueno, vete". Y en aquel muchacho o muchacha se desarrollaba infaliblemente cierto proceso interno...

...Todo maestro que ha trabajado más o menos tiempo es diestro en su oficio si no es perezoso. Y

cada uno de los jóvenes pedagogos será necesariamente un maestro si no abandona nuestra tarea, y el grado en que domine esa maestría depende de su propio impulso.

Ahora acerca del enojo pedagógico. No piensen, por favor, que los exhorto a emplear fuertes puñetazos sobre la mesa, gritos, etc. en vez de la voz uniforme. Esto no produciría un efecto útil.

¿Qué es entonces el enojo? Todo debe comprenderse dialécticamente. Con la maestría el enojo suena de otra manera. Si usted es un maestro pedagogo tiene que experimentar indignación, pero esto no tomará ninguna forma antipedagógica. Será la manifestación sincera de su verdadero sentimiento humano, pero no de lo humano en general, sino de un maestro de la pedagogía.

No sólo el enojo se contrapone a la voz uniforme; este tipo de voz la sitúo frente a todo sentimiento humano en general. Hay que imaginarse toda la escala que comprende desde el simple descontento hasta el enojo. Debo decir que he aprendido aquí, contra mi voluntad, lo que significa decir "Buenas" con un tono seco y reservado y "Buenas" con tono tranquilo y cordial, o "Ya, puedes marcharte", con tono severo y frío o "Ya, puedes marcharte" con tono reservado pero suave. Todo esto es práctica. Y si ustedes se plantean varias tareas semejantes y practican, no será malo. Yo he encomendado reiteradamente a mis colaboradores ejercicios como ése. Decía algunas veces:

— Yo soy el director; tú, el alumno. Tú has cometido una falta. Yo voy a conversar contigo; los demás escuchen como hablo con él.

— Denme preguntas. Cómo preguntarán ustedes:

— "Díme, ¿Has hecho tú esto?" o "Esto es obra tuya, yo lo sé". Pruébenlo. Es una tarea insignificante, pero se da a cada paso. Y sin regulación de la voz, sin mímica aquí no conseguirás nada...

...Nosotros no hacemos tales ejercicios, y, si embargo, es tarea muy difícil hablar con el niño d que sospechas que ha robado, sin saber aún si l ha hecho o no. Aquí, por supuesto, se necesit maestría, no sólo en la forma de mirar o el tono d voz, incluso en el planteamiento lógico. Nosotro los educadores, sabemos geografía, historia, litera tura, pero no sabemos lo que es el robo infanti ¿Quién sabe lo que es eso: circunstancia, delito necesidad?

Si todas las personas fueran sinceras, mucho dirían que en su infancia han tenido por lo menos u caso de robo. Y no eran ladrones en absoluto. Por l visto tenemos que delucidar qué es el robo infantil cómo reaccionar ante él...

Durante su informe el jefe de guardia dic Gríschenko robó un monedero a su camarada.

— Gríschenko, ¡sal al centro!

Gríschenko sale al centro. Todos lo miran. Se h puesto rojo. Le dicen: eres todavía un novato; está acostumbrado a robar, tienes ese hábito. Todaví robarás una o dos veces.

— ¿Cómo que yo robaré? Yo no robaré más.

— Ya lo verás; una o dos veces todavía robarás

Al cabo de dos semanas Gríschenko está ahí d nuevo.

— ¿Otra vez has robado?

— Sí, le he robado a un camarada.

— Y tú discutías; decías que no robarías. Te l dijimos. Pero ahora ya no robarás. Tienes expe riencia.

El muchacho tiene fe en que todas las predicci nes se cumplen y realmente no roba más.

Dejamos de castigar por el robo. Un novato cog alguna cosa y todos le miran y le dicen: esto no es u delito en ti, sino una costumbre que desaparecerá Pero llega un veterano que lleva ya dos años en l comuna e informa que fulanito de tal no ha pagado e importe del pasaje en el tranvía.

— ¿Cómo?

Todos alargan el cuello.

— Pero ¿has dicho que eres un vagabundo? A los que son como tú hay que expulsarlos de la comuna.

— ¿No puedes retirar la propuesta?

— No. Mantengo mi propuesta.

— ¿Quién vota en favor de esta propuesta?

Se levantan unos veinte brazos.

Por supuesto, que no lo expulsan; espera y sufre.

¿Sabemos qué es el robo infantil? Lo que sabemos de la experiencia es poco. Es preciso que se escriba en un libro. Es necesario que la gente lea, lo compruebe; entonces lo sabrán.

¿Y qué es el gamberrismo infantil?

Existe una "ley" pedagógica: los niños deben pelear y gritar mucho. En consecuencia, durante los recreos nuestros corredores se convierten en departamentos del infierno. Y todo porque el niño debe correr y gritar. ¿Gritar, qué? ¿Sencillamente abrir la boca y gritar? ¿Debe gritar así, o no?

En algunos libros está escrito que sí, que debe gritar. Yo en mi experiencia pedagógica he considerado que el niño no debe gritar ni correr sin ton ni son...

Yo he pintado recientemente las paredes. Con mis últimos recursos he traído a los pintores y éstos han realizado una buena reparación. No puedo permitir que el niño manifieste aquí sus habilidades de dibujante.

Obro correctamente como pedagogo y como administrador.

Después me he convencido de que el pedagogo y el administrador no deben discrepar.

Yo conseguiré que el alumno se interese por la limpieza de las paredes tanto como el administrador. Y no pierde nada por no pintar en la pared. No pierde nada por no gritar y no desahogarse.

Debemos acostumbrar a los educandos a realizar movimientos ordenados y racionales. Hagan el favor de marchar con juicio. Van ustedes por el

corredor para salir a la calle. Ninguna discul alegando un especial apetito infantil de movimien. Pasa tranquilo por el corredor, sal tranquilo a la calle; cuando has llegado al patio puedes satisfacr tus apetitos.

Y resultó que los niños no tienen ningún apeto especial. Incluso quizá sea más útil frenar tal apetitos que satisfacerlos.

Sabemos poco sobre estas cosas, y hay qe saberlo todo para ser un maestro pedagogo.

A. Makárenko. Del informe *Algunas cclusiones de mi experiencia pedagógi*, 1938; de la conferencia *La pedagogía de acción individual*, 1938; del informe *Acea de mi experiencia*, 1938, *Obras*, t. V.

La acción pedagógica paralela

...De nuestra práctica en la colonia Gorki y en comuna Dzerzhinski llegamos a la siguiente conc-sión. De ordinario, yo, como jefe de la comuna y también todos los organismos de ésta: el buró d Komsomol, el consejo de jefes y la asamb general, procurábamos, como regla, no entend-noslas con individuos aislados... Yo llamo a es lógica la de acción pedagógica paralela...

¿Qué es la acción pedagógica paralela?

Sólo nos relacionamos con el destacamento. N tratamos con individuos aislados. Tal es la formu-ción oficial. En esencia, es precisamente la forma e influencia sobre el individuo, pero la formulación a paralela al contenido. En la práctica, trabajamos co personas, pero afirmamos que no tratamos con ell particularmente.

¿Cómo se lograba esto? Nosotros no queríam que cada individuo se sintiese objeto de la educ-ción. Mis consideraciones se basaban en que l hombre en la edad de doce o quince años, vive

goza a de la vida, encuentra en ella un deleite, tiene
cier tas impresiones producidas por ella.

Para nosotros, ese hombre es objeto de la
edu cación, mas para él mismo es una persona viva y
serí a para mí desventajoso convencerle de que
toda ivía no es tal y sólo el futuro lo hará persona,
sien do por el momento sólo un fenómeno pedagógi-
co y no viviente. Yo me esforzaba por convencerle
de que mi función no es tanto pedagógica, como
ense eñarle a ser un hombre instruido para que pueda
trab ajar en la producción, de que es un partícipe del
proc eso productivo, de que es un ciudadano y, yo, el
may or de edad, que orienta la vida con su propia
ayu da, con su propia participación. Lo que menos
me preocupaba era convencerlo de que no era un
sim ple educando, es decir, un fenómeno puramente
ped agógico, y no social ni personal. En realidad,
para a mí constituía un fenómeno pedagógico.

Lo mismo puedo decir con respecto al destaca-
mer ito. Ya hemos establecido que el destacamento
es u ina pequeña célula soviética, que tiene planteа-
das grandes tareas sociales. Le corresponden misio-
nes sociales, se esfuerza por que la comuna adquiera
una mejor situación, ayuda a los ex comuneros,
tien de su mano amiga a los que abandonan el
vag abundeo y acuden a la comuna en busca de
ayu da. El destacamento es... la célula primaria del
trab ajo social, de la vida.

Para que un niño se sienta ante todo ciudadano,
para a que en primer término se considere como
pers sona, mis pedagogos auxiliares y yo llegamos al
con vencimiento de que a ésta hay que tratarla con
proc edimientos muy sutiles. Más tarde, esto se hizo
trad icional en nuestra labor.

Un día, Petrenko llegó tarde a la fábrica. Al final
de l a jornada me lo comunicaron. Llamo al jefe del
dest tacamento al que pertenece Petrenko y le digo:

— En tu destacamento hay un retrasado a la
fábr rica.

— Sí, Petrenko ha llegado tarde.

— Que no vuelva a suceder.

— Comprendido, no ocurrirá más.

Petrenko llegó tarde por segunda vez a la fábrica. Reuní el destacamento y les dije:

— Es la segunda vez que Petrenko llega tarde al trabajo.

La observación se la hago esta vez al destacamento en pleno. Todos afirman que no sucederá más.

— Pueden retirarse.

Después, me preocupo de conocer las medidas que toman. El destacamento se encarga de corregir a Petrenko, le advierten:

— ¡El que te retrases al trabajo significa que nuestro destacamento llega también tarde!

El destacamento exigirá mucho a Petrenko, no sólo por pertenecer a él, sino también en su calidad de miembro de toda la colectividad.

Esta exigencia al destacamento, la extremamos hasta la perfección. Prueba de ello es el consejo de jefes, integrado por personas elegidas en asamblea general, y otras, designadas por el consejo. Dentro del consejo regía esta regla: nos era indiferente que al consejo de jefes asistieran éstos u otra persona en representación del destacamento. Nos limitábamos a comprobar si todos los destacamentos estaban o no representados en el consejo. ¿Está presente el primer destacamento? —preguntábamos—. Sí, pero en sustitución del jefe, ocupado en otro trabajo, asiste otra persona que en la reunión tendrá los mismos derechos que el jefe del destacamento.

Supongamos que Vólkov hurtó. El caso se trata también aparte con Vólkov, pero las reprimendas, las deficiencias que del hecho dimanan, no se las imputan a Vólkov, sino al destacamento en pleno, que carga con toda la responsabilidad por el hurto de Vólkov.

Prosigamos. Admitamos que de doce personas que integran el destacamento, diez, la mayoría, son sobresalientes en el estudio y el trabajo. El destaca-

mento pasa a ocupar el primer puesto. Esto, claro está, le proporciona determinadas ventajas: un premio y la satisfacción de asistir a varias funciones del Teatro de Opera. Debo decir, que como disponíamos diariamente de cierto número de localidades, el destacamento asistía en pleno, los sobresalientes y los que no lo eran, incluyendo los que tenían malas notas. Todos disfrutaban por igual de los beneficios a que tenía derecho el destacamento.

Esto, que a primera vista podría parecer injusto, en la práctica es de mucha utilidad, pues comuneros como Petia, que estudiaban pésimamente, sentirían vergüenza, yendo con los diez sobresalientes al teatro. Petia no había hecho nada para que el destacamento disfrutase de este privilegio, pero el hecho de que participara por igual en los méritos conseguidos por los camaradas, tendría para él el valor de un compromiso moral, sin palabras. No hay duda que, al mes siguiente, hará esfuerzos sobrehumanos para figurar entre los sobresalientes.

A veces, un Petia de estos viene a verme y me dice:

— Trasládeme a otro destacamento. En el mío, son todos sobresalientes y yo no quiero continuar allí. Todos van al teatro y me dicen: "Toma esta localidad, pues, de lo contrario, se perderá".

Esta fianza del individuo por el destacamento nos ayuda mucho.

Si en el destacamento hay doce personas, de las que cinco trabajan bien, normalmente, y siete retrasan al destacamento, llevándolo al último lugar, todo el destacamento es responsable de esta situación.

Nosotros teníamos de 35 a 45 destacamentos. Cada mes, aquel que por el total de índices de su actividad recibía el primer puesto, se le proclamaba destacamento número uno. De la misma forma, cada mes, al destacamento con peores índices se le proclamaba el último. Todo esto adquiría la debida

publicidad en un diagrama. Los días dos de cada me se convocaba una asamblea en la que el mej destacamento del mes anterior, en presencia de to la asamblea, a la voz de mando "¡En pie, firmes! hacía entrega de la bandera al mejor destacamen del mes en curso, como vencedor. La bandera hab sido especialmente confeccionada con ricos mat riales; era una enseña preciosa que el destacamen guardaba en su dormitorio. También organizáb mos, por ejemplo, emulación en cuanto al orden c vida, la disciplina u otra actividad cualquiera. I balance de la emulación se hacía cada seis días. L primeros siete mejores destacamentos recibían loc lidades para el teatro. Todos los días disponíamos c 31 butacas en los teatros. Las distribuíamos c forma que el mejor destacamento recibiera sie localidades; el siguiente, seis, y, sucesivamente, l demás destacamentos, cinco, cuatro, tres, etc. P tanto, durante seis días, el primer destacamen recibía diariamente siete localidades, el segund destacamento, seis, etc. No nos preocupábamos quién se daban estas entradas, si se los entregaban los que luchaban por que el destacamento avanzas o a los que eran un freno para él. Esto no era cos nuestra, allá el destacamento se las entendiese. Iba todos al teatro. Diariamente, el autobús aguardaba la puerta de la comuna y todos los que disponían d entradas se acercaban al coche, donde el jefe d guardia comprobaba: tiene o no localidad, v uniformado como es debido y si dispone de un rubl para gastarlo en la cafetería. Estas eran las tre exigencias que se presentaban a los que iban a teatro: localidad, traje y un rublo, y nadie le preguntaba si eran los primeros o los últimos en e destacamento.

La misma importancia se daba al destacament en todos los demás casos. La organización de l limpieza, por ejemplo. En la comuna no habí personas destinadas especialmente para estos me nesteres, lo que no era óbice para que el edifici

estuvi ese limpio, pues como se encontraba junto a la
carret era general, nos visitaban muchas delegacio-
nes nu ıestras y extranjeras. En 1935, sólo "Inturist"
nos f elicitó por recibir 200 delegaciones. Esta
circun stancia nos ayudaba a mantener la comuna
brillan te como el oro; más para ello, para encerar
el pis ɔ, sacar brillo a las empuñaduras de cobre,
limpia r los espejos y tener siempre flores frescas,
había que realizar un trabajo colosal que no se
efectu aba por determinadas personas, dedicadas
exclus ivamente a esta labor, sino por todos juntos.
De sei s y cuarto a siete menos cuarto de la mañana,
las 50 0 personas se dedicaban a poner en orden la
comur ıa.

Er: ı difícil organizar que esta labor se hiciese
bien. Se necesitaba determinada experiencia de
trabaj ɔ. Lográbamos esta organización distribuyen-
do la l labor entre los destacamentos con medio año
de ant elación. No se podía cambiar a menudo este
trabaj ɔ. Un destacamento recibía cepillo, cubo y
trapo; otro, todo lo necesario para encerar el piso; el
destin: ado a limpiar los retretes recibía otros útiles;
el que debía cuidar de la sala del teatro se armaba
con to do lo necesario para limpiar, lustrar el piso y
quitar el polvo. Pero, además, al distribuir las
tareas, , se tenía también en cuenta qué destacamento
era bı ıeno o malo. El mejor destacamento, por
ejempl lo, tenía como misión limpiar los retretes, para
lo que : necesitaba doce minutos, mientras que al
peor c lestacamento se le encomendaba la sala del
teatro, que llevaba mucho tiempo para limpiarla y
ponerl a en orden, lo que a todos les hacía sudar. De
ordina rio, el peor destacamento recibía el trabajo
más l impio, pero de más envergadura, con la
partict ılaridad de que si la limpieza se hacía mal,
sólo e ra arrestado el jefe del destacamento. A
nosotr os no nos interesaba la persona que no había
limpia lo el polvo del radiador. El arrestado era el
jefe, s se le castigaba por la falta cometida en el
destac amento.

En todos los casos de la vida, el destacamento era con el que yo, como superior en la comuna, mantenía estrecho contacto. Mas, para mí, era muy difícil comprobar atentamente la psique del destacamento. En este aspecto, sale ya a primer plano la personalidad del educador destinado al destacamento...

...En nuestra escuela hay menos posibilidades para que destaque esa colectividad primaria. Aquí la metodología debe ser un tanto distinta. Y, no obstante, estoy convencido de lo siguiente: la colectividad primaria no debe menoscabar a la colectividad general ni suplantarla y, después, la primera debe ser la vía fundamental de contacto con cada individuo.

A. Makárenko. De la conferencia *La pedagogía de la acción individual*, 1938, *Obras*, t. V.

El trabajo con cada individuo

...En nuestra práctica escolar... se puede apreciar lo que yo llamo hipertrofia del tratamiento individual... Como consecuencia de tal hipertrofia, en el trabajo con nuestros muchachos confiamos en el milagro del tratamiento individual y hasta hoy seguimos atraídos por la fe en la capacidad salvadora de tal pedagogía. No estoy en contra del tratamiento individual, pero considero que en la educación (en la educación propiamente dicha, sin referencia a la instrucción) lo esencial no es el método de cada maestro por separado ni siquiera el de una escuela completa, sino la organización de la escuela, la colectividad, y la organización del proceso de educación.

Veamos un ejemplo... Tuve ocasión de escuchar la ponencia hecha por un estudiante del Instituto de Pedagogía, cuyo tema era *Cómo debe educarse el patriotismo soviético.* El resumen era interesante; se veía que el estudiante había trabajado bien. En él se

describe la experiencia de una buena escuela y demuestra que el patriotismo soviético se educa, primero, en las lecciones y, segundo, en el trabajo extraescolar. Se citan ejemplos de buenas lecciones, formadoras del patriotismo soviético y un buen trabajo extraescolar. La segunda parte habla del resultado de este trabajo con los alumnos de la escuela, de las conversaciones mantenidas con ellos. El ponente juzga del patriotismo soviético sólo a base de tales conversaciones, considerándolo resultado de la educación y demostración de la buena calidad del método.

Escuché la ponencia y formulé al autor la siguiente pregunta. "Sí, está bien; el método es bueno y los resultados están a la vista. Pero, ¿ha probado usted comprobar estas mismas palabras infantiles que nos ha citado aquí? El escolar tal, supongamos, dice que los guardafronteras deben ser intrépidos, que él también quiere ser intrépido, que hace falta serlo. ¿Ha comprobado usted si es intrépido o medroso? Y si en la comprobación resulta que el muchacho es medroso, entonces tengo derecho a dudar de que tenga formado el patriotismo soviético". Yo admito que puede darse una situación en que el escolar tenga una correcta representación del patriotismo soviético, pero no esté educada la correcta costumbre soviética.

Esto tiene especial importancia si se trata de formar cualidades tales como la paciencia, la capacidad para vencer dificultades duraderas, superar los obstáculos no de impulso, sino presionando. Ustedes pueden crear todas las representaciones correctas que quieran acerca de lo que debe hacerse, pero si no educan la costumbre de superar dificultades prolongadas, tengo derecho a decir que no han educado nada. En pocas palabras, exijo que la vida infantil se organice como experiencia que educa determinado grupo de costumbres...

Después confundí al ponente con otra interrogación. Le pregunté: "¿Cómo se conducen esos niños,

que usted considera bien educados, ante la conocida cuestión de no descubras al compañero ante el pedagogo?" (Existe este problema, esta cuestión difícil).

Ocurre que los niños son considerados magníficos, educados en el espíritu comunista, pero si uno de los compañeros ha hecho algo malo, el grupo no le denuncia al pedagogo. Si se da esta contradicción tengo derecho a dudar de la correcta línea del educador...

...Para trabajar con una sola persona, hay que conocerla y cultivarla. Si para mi fuero interno las personas son como granos amontonados, si no las veo en escala de la colectividad, si las abordo sin tener en cuenta que son parte de la colectividad, no estaré en condiciones de trabajar con ellas.

Yo tenía subordinadas 500 personas y, aquí, concurrió una importante circunstancia. El primer año, como incipiente pedagogo, cometí un error ordinario. Dediqué mi atención a los individuos separándolos de la colectividad. Tenía un criterio erróneo, enfilado a los puntos más neurálgicos, y éstos absorbían mi atención. Es natural que prestara atención particular al ladrón, al que cometía fechorías, al que se enfrentaba a la colectividad, al que quería evadirse, esto es, a todo lo que chocaba contra la colectividad, la agredía. Es natural que haya prestado especial atención a estos individuos. Y lo hacía así, convencido de mi calidad de pedagogo y de que sabía trabajar con cada individuo, es decir, llamándolos uno por uno, hablándoles, persuadiéndolos, etc.

En los últimos años cambié de proceder. Me cercioré de que el elemento más peligroso en mi labor no es quien se hace objeto de especial atención, sino quien se oculta de mí.

¿Por qué llegué a pensar esto? Porque había egresado ya 15 promociones, y siguiendo la pista de los graduados pude comprobar de que muchos de

los que consideré más peligrosos y malos, eran activos, se comportaban a lo soviético, a veces se equivocaban, pero en general me satisfacían plenamente como producto de la educación. En cambio, los que se ocultaban de mí y pasaban desapercibidos en la colectividad, a veces se conducían en la vida como pancistas: se casan temprano, se crean su prole, adquieren un empleo utilizando toda clase de influencias, salen del Komsomol, pierden todo vínculo social, se convierten en gentes grises, de quien no puede decirse que son esto o lo otro "ni cual es su fondo". En algunos casos, observé, incluso una lenta y profunda degradación. Uno comienza a construir una casita; otro, a criar cerdos, no asisten a las reuniones, no leen la prensa y hasta los hay que se dedican a menudas especulaciones.

Observando estos casos de los primeros años de mi trabajo, llegué a la honda convicción de que quien se esconde de mí y se esfuerza por pasar desapercibido es precisamente el más peligroso, al que debo prestar especial atención.

Los propios comuneros son los que me hicieron pensar en ello. En ocasiones afirmaban abiertamente que los que no se mueven del destacamento, los empollones, que en las reuniones callan, no dicen esta boca es mía y, en caso de incendio no se inmutan y siguen estudiando o arreglando su aparato de radio, ésos son los más dañinos, por cuanto son suficientemente listos y "diplomáticos" para pasar desapercibidos y llevar adelante su línea sorda y salir a la vida integérrimos...

Cuando conseguí ciertos éxitos, cuando terminaron mis disgustos por los hurtos y fechorías, comprendí que mi labor educadora no residía en hacer hombres de bien a dos o tres maleantes, sino que la finalidad positiva de mi trabajo consistía en educar un tipo determinado de ciudadano, en estructurar un carácter combativo, activo y vital, y esto sólo podría lograrlo si los educaba a todos y no me limitaba a sacar partido de un sólo individuo.

Esta equivocación la cometen también ciertos pedagogos en la escuela. Los hay partidarios de trabajar más con los que protestan o los atrasados, pues la llamada "norma" marcha por sí misma. Lo cuál es la orientación de ésta y cuáles son los resultados, ésa es la cuestión.

Los comuneros me ayudaron hasta en la tecnología. El análisis constante de la comuna reflejado en una relación escrita que conocía toda comuna, no fue obra mía, sino, del consejo de jefes. Para mí, todos los comuneros se dividían en dos grupos: 1) activistas en función y 2) su reserva.

Los primeros, estaba claro para todos, los dirigían la comuna, que se enfrentaban a cada problema con sentido, pasión, convicción y exigencias. Puede decirse que eran los conductores de la comuna. Pero en caso de peligro, de importante campaña o de reaccionar ante algún escándalo, siempre contaban con la reserva de los que no eran aún activistas, no eran jefes ni tenían todavía un lugar oficial, pero que corrían inmediatamente a prestarles ayuda. Esta era la reserva activa, reflejo permanente de los colonos activistas.

Después contaban con un pasivo sano, y aunque pequeños todavía ya participaban en los círculos de aficionados, educación física, círculo de fotografía y colaboraban en el periódico mural, mas todía seguían obedientes a los mayores.

Teníamos también algunos activistas que no eran trigo limpio. Esto resultaba así. Aunque alguno de ellos fuera jefe de destacamento, miembro de la comisión o del buró del Komsomol, tanto los chicos como yo advertíamos claramente por sus miradas, por su propio forma de andar —ni los chicos no precisábamos hechos—, que dicho individuo desgaba cierta diplomacia muy artera: unas veces era intriga; otras, la calumnia; escurría el bulto al trabajo; engatusaba a cualquier pequeño para que limpiase la máquina por él y así uno y otro día. La descomposición tiene comienzo con el usufructo

privilegio s, con las evasivas y el tono señoril. A
veces est a degradación alcanza mayores proporcio-
nes. Cuar ıdo te acercas a él, apesta a vino, a pesar de
que cono ce la lucha implacable llevada en la comuna
contra la bebida y que aplicamos inflexible esta ley:
¡A la prir nera borrachera, expulsado de la colectivi-
dad! Cua ındo le preguntas, por qué hueles a vino,
responde sin pestañear:

— Es ıtuve en la ciudad y bebí un vaso de
cerveza.

Un vı aso de cerveza no ofrece peligro, pero nos
da pie para sospechar, si verdaderamente fue
cerveza.

Tales son las características de los activistas que
se relaja ban. A nadie incluíamos entre ellos a la
ligera, pe ero el secretario del buró del Komsomol y
dos o tre s komsomoles más sabíamos que allí había
algo que comenzaba a degradarse.

Conté íbamos también con un grupo al que ciertos
colonos denominaban llamativamente ratería. Esto
significal oa que había que estar atento al bolsillo y no
quitarles el ojo de encima; estos elementos lo mismo
podían 1 forzar la caja fuerte que penetrar en la
fábrica y llevarse unas piezas. De ordinario compo-
nían este grupo los novatos de mayor edad que eran
unos qui nce o veinte. No hacían nada, pero todo el
mundo s abía que éstos eran rateros y que al menor
descuidc organizarían cualquier fechoría.

Y pa ara terminar, existía entre nosotros un
término sacado de la revolución francesa, la "char-
ca". Fig uraban aquí unas cincuenta personas que
andaban siempre de cualquier manera, cumplían las
normas como fuera, de los que no sabíamos qué
finalidad tenían en la vida, qué encerraban en su
cabeza y en su alma, cuál era su actitud para con la
comuna.

Cons tituía particular alegría y regocijo observar
a este g grupo, seguir el proceso de su desarrollo.
Fijábam os nuestra atención en un Petrov cualquie-
ra, de lo s que figura en la "charca", le declarábamos

perteneciente a ella y le decíamos que era n haragán, que no sentía pasión ni se interesaba pr nada, un aburrido, un abúlico, un despreocupado. El destacamento continuaba activándolo. Y, en efec, llegaba a manifestar sus cualidades en algo, a interesarse por alguna cosa, a destacarse una y o a vez hasta que por fin pasaba a formar parte de a reserva de activistas o del pasivo sano.

Centrábamos nuestros esfuerzos en sacar defi- tivamente a estos elementos de la "charca" y a "ratería".

A esta última la combatíamos abiertamente. lo nos andábamos con paños calientes, les poníams las peras a cuarto. En cuanto cometían la ms mínima falta los llamábamos, los hacíamos comp- recer ante la asamblea general. Era un trabajo ten z y muy exigente.

En cuanto a los elementos más difíciles, es dec, a los que integran la "charca" y a los activistas n descomposición, nuestra labor con ellos era my variada y de carácter individual...

No puedo detenerme en la metodología el trabajo de cada maestro, pues me llevaría muc tiempo, pero les hablaré de mi labor educativa co los alumnos en general y con algunos de ellos n particular.

Tratándose de una sola persona prefiero l ataque de frente y así se lo encomiendo a otrs hacerlo. Esto significa que si un chico ha cometio una mala acción, repulsiva, le hablo así:

— Has cometido una falta repulsiva.

El famoso tacto pedagógico, del que tan escriben, debe residir en la sinceridad de la opinia de Uds. Yo no me permito ocultar nada, suavizr nada, hablo lo que pienso realmente. Esta es de a forma más sincera, sencilla, fácil y eficaz, pero de a que precisamente no siempre puede hablarse.

Considero que la conversación es lo que mens ayuda. Por eso, cuando una vez me cercioré de qe mis pláticas no eran necesarias, prescindí de ellas

Por ejemplo, un chico ofendió a una chica. Yo cor ıocí el hecho. ¿Había necesidad de hablar de ello? Lo importante para mí era que el chico comprendie- se de qué se trataba sin necesidad de hablar con él. Le escribo una notita y se la envío en un sobre.

Debo decir que yo disponía de "enlaces". Eran chi cos de diez años que, como las moscas, sabían sie mpre dónde se podía encontrar a cualquiera. Or dinariamente, un enlace así, un chico guapo, tiene gra ın importancia. Le entrego el sobre en el que está esc :rito: "Camarada Evstignéiev, te ruego venir a ver :me a las once de la noche".

Mi enlace conoce perfectamente el contenido de la nota, lo que ha sucedido, por qué cito a dicha per :sona, etc., conoce todo el intríngulis, pero no se da por aludido. Me limito a decirle:

— Entrega la nota.

Y ni una palabra más. Sé cómo esto se hace. Llε ɛgará al comedor y dirá al destinatario:

— Tome esta carta.

— ¿Qué ocurre?

— Antón Semiónovich le llama.

— ¿Por qué?

— Ahora te lo explico. ¿Recuerdas que ayer ofε ɛndiste a fulanita?

A las diez y media este enlace se presenta al rec ɹuerido.

— ¿Estás dispuesto?

— Sí.

— Pues vamos, te esperan.

A veces, este Evstignéiev no aguanta y viene a ver rme, y no a las once de la noche, sino a las tres de la tarde.

— Antón Semiónovich, ¿me ha llamado usted?

— Sí, pero no ahora, a las once de la noche.

Se marcha al destacamento y todos le preguntan:

— ¿Qué ha pasado? ¿Tienes que responder de alg ʒo?

— Sí.

— ¿De qué?

Y hasta las once de la noche el destacamento le da un lavado de cabeza. A las once se me presenta pálido, nervioso por todo el día de hoy. Le pregunto:

— ¿Has comprendido?

— Sí, lo he comprendido.

— Puedes retirarte.

Y no se necesita nada más.

En otros casos me conducía de otro modo. Decía al enlace.

— ¡Que se presente inmediatamente!

Y cuando el requerido se presenta, le digo todo lo que pienso. Si es una persona de carácter difícil, que no me cree, siente aversión por mí, desconfía, con este individuo no hablaré. Reúno a los mayores, llamo a este muchacho y con el tono más oficial y amable le hablo. Para mí no es importante lo que le digo, sino cómo ven su falta los otros. A mí me mira, pero a sus camaradas teme hacerlo.

En estos casos termina así la conversación:

— El resto te lo dirán los compañeros.

Y los camaradas le hablan siguiendo mis instrucciones, haciendo creer al muchacho que estas palabras son suyas.

Otras veces hay que poner en juego un sistema especial. Recuerdo casos en que llamaba a todo el destacamento, más para no hacer ver que convocaba a todos y sólo iba a reprender a uno, invitaba a todo el destacamento a tomar té. Colocaba en la mesa el servicio, unos panecitos y limonada. Comúnmente convidaba cada semana a uno de los destacamentos que, como siempre, no sabía de qué se trataba y acudía aguijoneado por la curiosidad. Y en este ambiente, ante una taza de té, bromeando, los comuneros dan vueltas más y más a sus mentes, pensando, quién será hoy el culpable. Otras veces no me doy por aludido de que sé quién es el infractor. Y si durante la plática, ellos mismos declaran quién y cuál es su delito, inmediatamente, allí mismo, comienzan a gastarle bromas. Una vez

apurado el té, invadidos por buenos sentimientos, de un humor magnífico, regresan al dormitorio.

— Todo ha estado muy bien, pero ya ves cómo nos has puesto en evidencia.

Y a la semana siguiente invito de nuevo a tomar té al mismo destacamento. Todos comprenden que se trata de una comprobación, al socaire del aromático té. Y ellos mismos me refieren cómo hablaron con el infractor, que éste les prometió no reincidir, que le designaron a uno que cuidase de él:

— ¡No se intranquilice! ¡De ahora en adelante, todo marchará como la seda!

Otras veces invitaba a tomar té a los alumnos de toda una clase.

Y como ordinariamente el destacamento no sabe cuándo habrá té y quién de ellos será invitado, pues se preparan todos. Se esfuerzan por presentarse vestidos correctamente, etc... Comúnmente, este destacamento y algunos de sus miembros se apuraban pensando que pudieran llamarlos a tomar té, pues en el destacamento no todo marchaba bien.

En cierta ocasión, cuando estábamos tomando té, se descubrió un hecho de tal naturaleza que el jefe de guardia se vio obligado a proponer que terminásemos el convite. Y se lo merecía. Y todo el destacamento sufrió por ello a la mañana siguiente, cuando les preguntaron:

— ¿Fueron invitados? ¿Bebieron té?

— No...

Todas éstas son formas de trabajo individual. Estas formas son especialmente importantes, cuando parten del propio educando. De ordinario, un chico o una chica se presentan y dicen:

— Tengo que hablar con usted confidencialmente.

Esta forma es la más amistosa y la mejor.

Pero en algunos casos, desistía del ataque frontal y emprendía una maniobra de rodeo. Lo hacía así cuando toda la colectividad estaba contra determinado individuo. Aquí no se podía reprender abierta-

mente a la persona, pues no tendría quien l defendiese. La colectividad estaba contra él, y también, y el infractor podía perderse totalmente

Recuerdo el caso siguiente. Teníamos una mu chachita, muy agradable y buena, pero que habí nadado por la calle. Nos costaba mucho trabaj educarla, pasó un año y, cuando comenzaba enderezarse, de pronto, desaparecieron cincuent rublos de la mesa de su amiga. Todos dijeron que s los había llevado Lena. Autoricé el registro. L hicieron y no encontraron nada. Propuse dar po terminado el asunto.

Pero al cabo de unos días, este dinero fu encontrado en la sala de lectura del club, tras l cortina. Estaba escondido en un dispositivo especia para cerrar las ventanas y los chicos afirmaron qu habían visto como Lena andaba dando vueltas junt a estas ventanas y llevaba algo en la mano.

El consejo de jefes la llamó y todos lo muchachos le dijeron:

— ¡Tú robaste el dinero!

Veo que los muchachos están realmente conven cidos. Exigen que se la expulse por hurto. Me do cuenta que nadie tiene intención de disculparla incluso las chicas que, comúnmente, defienden e estos casos a su amiga, esta vez insisten también e la expulsión, veo que efectivamente ella es l ladrona. La cosa no ofrece la menor duda.

En estos casos hay que maniobrar, no ir d frente. Y siguiendo esta táctica digo:

— De ninguna manera, ustedes no han probad que ella ha robado. No puedo permitir que se l expulse.

Todos me miran enfurecidos. Y yo remacho:

— Estoy persuadido de que no es ella la ladrona

Ellos forcejean, queriéndome demostrar qu sólo ella ha hurtado, yo sigo afirmando que no pued ser ella.

— ¿Pero qué le induce a pensar así?

— Lo adivino en su mirada.

L ,os colonos saben que, efectivamente, a menudo, s ;é leer en la mirada.

A ,l día siguiente Lena viene a verme.

– – Muchas gracias por haberme defendido. Vanam ;nte me inculparon.

L ,e respondo:

– – ¿Qué dices? Tú robaste el dinero.

C :on este cambio inesperado la rendí. Rompió a llora r y confesó. Pero este secreto queda entre noso ;tros dos. Si "mentí" ante la asamblea general defe ndiéndola a sabiendas de que había hurtado; fue para ponerla plenamente bajo mi disposición pedagógic ;a.

E :sto es una mentira, cierto. Pero yo había visto la ir a de la colectividad. Comprendí que la podían expu ılsar y, para evitarlo, tuve que recurrir a aquella mani iobra, aunque soy enemigo de andar con rodeos. Esto es peligroso, pero en el caso que nos ocupa, la chic a comprendió que yo había engañado a la asam ıblea general para defenderla, que entre nosotros existía desde ahora un secreto común que la poní a enteramente a mi disposición como objeto peda ıgógico. Pero estos rodeos son muy difíciles y com plicados y sólo podemos recurrir a ellos en caso s excepcionales.

A. Makárenko. De la conferencia *Mis concepciones pedagógicas*, 1939; de la conferencia *La pedagogía de la acción individual*, 1938, *Obras*, t. V.

Riesgo pedagógico

C :ierta revista pedagógica publicó una consulta. Un ı maestro preguntaba qué hacer con el chico que com ete fechorías en la escuela.

I Respuesta: con este niño hay que hablar. El peda ıgogo debe dirigirse a él con voz tranquila, sin leva ntar el tono, para que el discípulo comprenda

que el maestro habla con él no porque está irritado, sino porque tal es su deber...

Como pedagogo ideal usted debe hablar con voz serena, pero entonces no obtendrá ningún resultado. El chico se marchará siendo el mismo sinvergüenza.

Yo me he permitido arriesgar...

He dicho con voz fuerte: "¿De qué se trata?"

Y todo nos salió a pedir de boca.

En Leningrado, cuando hablé del riesgo, me entregaron una noticia: Usted habla del riesgo y en nuestra escuela ocurrió este caso: un chico a quien habían puesto mala nota se ahorcó. Así pues, según usted ¿se deben tener en cuenta fallas inevitables?

Me extrañó mucho. Esto no va contra mi —les dije—, sino contra ustedes. El muchacho no se ahorcó como resultado de cierta acción arriesgada del pedagogo. Si esto es un riesgo no pongan notas malas, pues de lo contrario se van a colgar todos. Pensar que hay que temer poner mala nota porque ello encierra algún riesgo, en verdad es una simpleza.

El poner una nota mala al alumno no es una acción aventurada, como no lo es tampoco acariciarle la cabeza ni hablarle con voz serena.

Bien pudiera ser que este desgraciado chico, mimado por estas incesantes acciones carentes de riesgo, sintiese tentación por el suicidio. Cualquier persona a la que se hable durante varios años seguidos con voz igual sentirá deseos de ahorcarse. Si todos los pedagogos hablasen con los niños con voz monótona yo no sé a qué estado de ánimo podrían llevarlos.

Por fortuna no todos hablan con voz tranquila. Algunos se arriesgan, ponen malas notas y, lo principal, exigen. Y sólo por esto la vida es animada.

Este tema del riesgo debe ser examinado en la práctica pedagógica.

Yo, como pedagogo, me río, me alegro, bromeo y me enfado sin el menor recato.

Si quiero bromear, bromeo, y si quiero pinchar suavemente a la persona, también lo hago.

Este riesgo no es peligroso. Yo lo he corrido más que otros pedagogos.

A veces, por ejemplo, la asamblea general tomaba este acuerdo: expulsar a uno de la comuna. Y por mucho que luchase y amenazase para impedirlo, los comuneros me miraban sin quitarme el ojo, pero, después, levantaban de nuevo el brazo: expulsarlo. Y no me quedaba más remedio que acatarlo. Durante ocho años expulsé a unas diez personas. Les abría la puerta y les decía: tienes todos los caminos abiertos, vete adonde quieras, el mundo te aguarda.

Y aunque éste era un riesgo horrible, me ayudó a conseguir que reinase constantemente un tono sincero y de exigencia y que cada cual supiese que en este tono se le hablaría desde el primer día y para nadie era una sorpresa.

Pero lo particularmente asombroso es que todos estos expulsados me escribían.

...Recientemente recibí carta de uno que había sido despedido hace seis años y del que no sabía su paradero.

Me escribe esto: Soy el primer teniente fulano de tal, me he distinguido en los combates del lago Jasán y esto es lo que me ha decidido a escribirle. Si usted supiera cuán agradecido le estoy por que entonces me expulsaran. ¡Qué gallito me sentía con usted y con toda la colectividad! Mas cuando me expulsaron, no pude por menos de pensar: ¿será posible que sea tan malo que 500 personas no quieran vivir conmigo? Quise presentarme a usted y rogarle que me readmitiese, pero, después, decidí que yo mismo debía abrirme camino. Y aquí me tiene, ahora soy teniente, me he distinguido y considero que es mi deber comunicárselo, a fin de que no sienta intranquilidad por haberme expulsado entonces.

Todo esto para que al cabo de seis años yo no me intranquilice... Perdí de vista a este hombre y ahora me escribe cuando ha vencido en el lago Jasán, precisamente en este momento, recordándome como una de las causas que contribuyeron a su actual brillantez.

De aquí que sea difícil prever las consecuencias de cada acción.

Hay que plantear el problema del riesgo, pues el llamado tacto comienza a fastidiar no sólo al pedagogo, sino también a los educandos...

A veces hay que... continuar una acción humana hasta sus últimas consecuencias lógicas y no disimularla.

¿Acaso no es el tacto a veces una evasión de la responsabilidad?

Tengo ante mí un muchacho o una chica con los que hay que hacer algo; pero yo no quiero hacer con ellos, temo el riesgo y comienzo a obrar con tacto. A eludir tácticamente el caso dado adentrándome en un callejón.

...Un carácter se puede formar sólo mediante prolongada participación en la vida de una colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa. Pero organizar un experimento de este tipo significa necesariamente arriesgar.

La cuestión del riesgo es la más difícil.

Cuando el tono general de las exigencias y la orientación de las acciones están formadas en la colectividad de manera real, cuando la colectividad infantil nos apoya, apenas tenemos que arriesgar. Cuando yo establecí el derecho al castigo como hecho completamente definido, al que no renunciaré, el alumno comprendía perfectamente que sería así. Cuanto más claro y definido sea el derecho a exigencia, tanto menos hay que exigir y tanto más natural aparece el estilo general.

La educación exigente parece asunto difícil hasta que nos decidimos a emplearla de verdad; cuando nos decidimos resulta fácil.

Subrayo que ustedes deben exigir la conducta adecuada sin mirar hacia atrás, sin temor a que "la personalidad se lamente" o algún burocrata nos amenace con el despido...

A. Makárenko. Del informe *Acerca de mi experiencia*, 1938; de la conferencia *Mis concepciones pedagógicas*, 1939, y del informe *De la experiencia de trabajo*, 1939, *Obras*, t. V.

La "explosión"

...Dirigí ocho años la colonia Gorki para menores infractores de la ley y otros ocho, la comuna de trabajo Dzerzhinski. Esta última ya no era un establecimiento correccional para infractores de la ley. En los primeros tiempos recibía niños vagabundos ordinarios, mas en los últimos cuatro años me traían exclusivamente niños de familias cuyo mal no residía en la mala situación material, sino exclusivamente en el aspecto pedagógico, en el modo de vida.

¿Qué categoría de estas tres es la más difícil de educar: los infractores de la ley, los vagabundos o los niños que tienen familia? Es difícil decirlo, y, sin embargo, pienso que los más difíciles de todos son los niños que tienen familia. Por lo menos, por su carácter taimado, por su vivacidad y por su espíritu de resistencia, estos niños son, por mi experiencia, los más difíciles.

Mas cuando llegó esta época yo estaba ya mejor pertrechado con los recursos de mi maestría y, lo fundamental, que disponía de una colectividad de chicos con una tradición y una historia de dieciséis años.

Sólo por esto fue para mí más fácil educar a los niños que tenían familia que mi labor con los primeros educandos, los infractores de la ley, con los que, a la sazón, aun no sabía yo trabajar.

Sobre la base de mi práctica con estas tres categorías en los últimos años de mi función llegué a

la conclusión, para mí la más importante, que hasta hoy me suena un tanto paradógicamente, puesto que afirma la inexistencia de niños difíciles de educar. Pero hay más, esta afirmación no tiene para mí, en modo alguno, el carácter de simple negación.

En general quisiera decirles que la distancia entre la norma social moral y las deformaciones sociales morales es muy pequeña, casi insignificante. De aquí que me asalte otra deducción, en la que no estoy seguro, de que la llamada reforma, el enderezamiento del carácter, no deba operarse evolutivamente, durante mucho tiempo.

Estoy llegando al convencimiento de que, siendo tan insignificante la distancia entre las costumbres antisociales, entre cierta experiencia de carácter inaceptable para nuestra sociedad y la experiencia normal, es por lo que esta distancia hay que salvarla con la mayor rapidez posible.

Digo esto a pesar de no estar muy seguro de que dicha conclusión haya que formularla, precisamente, con tales palabras. No estoy muy convencido de que esta teoría sea posible, pero sí estoy persuadido de mi experiencia.

En los últimos cinco años, trabajando en la comuna Dzerzhinski, donde había muchos caracteres vivos y difíciles, yo no tropecé con procesos evolutivos del carácter. Asistí a la evolución que se opera en sentido ordinario, por el que siempre entendemos crecimiento y desarrollo: el chico estudia en el tercero, cuarto grado y, después, pasa al quinto. Se amplían sus horizontes y adquiere más conocimientos y hábitos. Pasa a trabajar a la fábrica, eleva su calificación y adquiere costumbres de carácter social.

Pero aquí se trata de un crecimiento ordinario y no de cierta evolución, desde un carácter estropeado y deformado hasta llegar a un carácter normal.

Esto no quiere decir en absoluto que no exista ninguna diferencia entre un carácter deformado y la norma, mas sí significa que el enderezamiento del

carácter es mucho mejor realizarlo mediante el método de explosión, si así lo quieren.

Por explosión yo no entiendo, en modo alguno, colocar dinamita al pie de la persona, encender la mecha y salir corriendo sin esperar a que la persona vuele hecha pedazos.

Tengo en cuenta una influencia instantánea, que revolucione todos los deseos de la persona, todos sus afanes.

Me asombró tanto la expresión externa de estos cambios que pasé a ocuparme de la metodología de estas explosiones y la evolución en la esfera del carácter deformado, convenciéndome paulatinamente de que el método de las explosiones —y no encuentro otra palabra para denominarlo— puede ser tomado en consideración por los pedagogos como uno de los métodos acertados. Posiblemente ustedes podrán encontrar otro vocablo pedagógico más adecuado para definir este método, yo lo he buscado inútilmente.

Les hablaré... de las impresiones que me obligaron, no sólo a pensar así, sino también a proseguir mi trabajo con este método.

En 1931 yo debía completar mi comuna donde había 150 educandos, con 150 nuevos chicos, muchos de los cuales deberíamos recibirlos en el transcurso de dos semanas.

Disponía, a la sazón, de una organización inmejorable de comuneros. De las 150 personas que la integraban 90 eran komsomoles de 14 a 18 años de edad y los restantes pioneros.

Todos estaban estrechamente unidos, muy compenetrados, tenían una disciplina perfecta, concreta, briosa, trabajaban magníficamente y estaban orgullosos de su comuna y de su disciplina. Se les podía encomendar tareas de bastante responsabilidad, incluso físicamente pesadas y sicológicamente arduas...

Claro está que esta admisión de nuevos comuneros era múltiple y residía también en la propia pre-

paración del local, dormitorios, puestos de trabajo clases, en la preparación del aspecto externo cor flores, espejos, etc.

La comuna disfrutaba de gran desahogo, pue vivía a base de la autogestión financiera.

Reclutábamos a los chicos capturándolos en lo trenes rápidos que pasaban por Járkov. A base d estos polizones completábamos nuestro contingen te, al que teníamos derecho. Los trenes rápido Moscú—Minerálnie Vodi, Moscú—Sochi y Mos cú—Kislovodsk nos proporcionaban siempre can didatos a mi comuna.

Todos estos trenes rápidos pasan de noche po Járkov y a los chiquillos los recogíamos también po la noche.

Siete u ocho comuneros, a uno de los cuales se l nombraba jefe eventual, para una noche, salían de l comuna en busca de estos chicos. Este jefe eventua respondía siempre por el trabajo del destacamento presentando el parte cuando terminaba la misión.

En el transcurso de dos o tres horas, est destacamento provisional hacía una redada d vagabundos que viajaban escondidos en los techos en los baños y debajo de los vagones. Ellos sabía cazar a estos "pasajeros", yo jamás habría dado co ellos. ...Me cederían un local en la estación y allí celebrábamos el primer mitin.

Este mitin no tenía como fin persuadir a los vagabundos de que fueran a la comuna, sino que revestía otra forma. Nuestros comuneros se dirigían a ellos con estas palabras: "Queridos camaradas, nuestra comuna tiene gran necesidad de mano de obra. Estamos construyendo una fábrica nueva y les pedimos que nos ayuden".

Y los vagabundos se convencían de que así era.

Después les decían: "El que no acepte puede seguir su viaje en un tren rápido".

Y, a renglón seguido, comenzaba el método de asombro, al que yo quiero denominar método de explosión.

De ordinario, los muchachos accedían a ayudarnos en nuestra construcción y se quedaban a pernoctar en aquella habitación. Al día siguiente, a las doce del día, la comuna en pleno, con la banda de música, muy buena, y con más de sesenta instrumentos brillantes, la bandera al frente, en uniforme de desfile con cuellos de piqué, con el porte más lucido, monogramas, etc., formaba en una fila frente a la estación. Cuando los reclutados salían a la plaza, cruzando los vuelos de sus caftanes y descalzos, y se tropezaban de manos a boca con la formación, la orquesta rompía a tocar. Los recibíamos con música y saludos como a nuestros mejores camaradas.

Luego formaban en columna con las komsomolas a la cabeza, seguidas de estos vagabundos, cerrando la formación una sección más de comuneros.

Este grupo desfilaba con toda solemnidad, en columna de ocho en fondo.

El público lloraba enternecido, aunque nosotros lo hacíamos por pura fórmula, y no por suscitar sentimentalismos.

En cuanto llegaban a la comuna los metíamos al baño, saliendo de allí rapados, lavados y vestidos con los mismos trajes de fiesta y cuellos blancos que los demás.

A continuación se traía en una carretilla su vestimenta anterior, se regaba con bencina y se quemaba solemnemente.

Acudía la pareja que estaba de servicio en el patio, barría las cenizas y las echaba a un cubo.

A muchos de mis empleados esto les parecía una broma, pese a que, en realidad, el acto producía una conmovedora impresión, si no simbólica, por lo menos material.

De todos estos vagabundos recogidos por mí de los trenes, sólo dos o tres se descarriaron.

Jamás olvidarán estos chicos su recibimiento en la estación, la hoguera con sus harapos, los nuevos

dormitorios, el trato diferente, la nueva disciplina; quedándoles para siempre esta fuerte impresión.

Les he citado uno de los ejemplos de este método denominado por mí método de explosión.

Este método prosigue y se desarrolla en todo mi sistema y está basado, en primer lugar, en la propia colectividad...

A. Makárenko. Del informe *Acerca de mi experiencia*, 1938, *Obras*, t. V.

Algunas palabras más acerca de la "explosión"

...Yo nunca he concedido peso especial a las vías evolutivas. Me he convencido en mi experiencia que por sana, alegre y correcta que sea la vida de una colectividad nunca hay que confiar exclusivamente en la importancia salvadora de la sola evolución, en la formación paulatina del hombre. En todo caso, los caracteres más duros, los complejos más abrumadores de costumbres jamás se solucionan por evolución. Ciertas predisposiciones se reúnen y condicionan de forma evolutiva, se apuntan cambios en la estructura espiritual; y no obstante, para su realización se necesitan ciertos momentos más agudos, explosiones y conmociones.

Nunca tuve la posibilidad de organizar vastos experimentos en esta dirección; no tenía derecho a organizar tales explosiones, pero cuando se producían de forma natural veía y aprendía a ponderar su gran significado. He pensado mucho en esto, por cuanto es una de las cuestiones centrales de la pedagogía de la reeducación. Lamentablemente he tenido posibilidades muy limitadas para verificar mis presentimientos en condiciones de laboratorio. ¿Qué es una explosión? Me imagino la técnica de este fenómeno de la forma siguiente: el cuadro general de una conciencia abandonada, "defectuosa", no puede definirse en los términos de un solo sector de la vida. Y, en general, el carácter

defectuoso de la conciencia no es, por supuesto, defectuosidad técnica de la personalidad, sino de ciertos fenómenos sociales, relaciones sociales, en una palabra, es, ante todo, el deterioro de las relaciones entre la personalidad y la sociedad, entre las exigencias de la personalidad y las de la sociedad. La cuestión de cómo se proyecta esta defectuosidad de las relaciones, en los ánimos de la personalidad es, desde luego, un problema muy complejo... Pero en general, puede decirse que, en fin de cuentas, este reflejo toma la forma de conocimiento reducido, de nociones disminuidas de la personalidad acerca de la sociedad humana. Todo esto constituye una gruesa capa totalmente intransitable de contactos conflictivos entre la personalidad y la sociedad, que resulta casi imposible despejar por evolución. Y es imposible porque hay aquí dos facetas y ambas activas; por consiguiente, la evolución, en esencia, conduce al desarrollo de la actividad defectiva de la personalidad. Así ocurre siempre que ciframos todas nuestras esperanzas en la evolución. Comoquiera que tratamos siempre con relaciones y éstas constituyen el objeto real de nuestro trabajo pedagógico, ante nosotros aparece siempre un objeto doble: la personalidad y la sociedad.

Excluir a la personalidad, aislarla, extraerla de las relaciones, eso es de todo punto de vista imposible, técnicamente impracticable; por ello, no es posible imaginarse la evolución del individuo aislado, y sí únicamente la evolución de las relaciones. Pero si las relaciones son desde el principio defectuosas, si están deterioradas ya en su punto de partida, existirá siempre el terrible peligro de que precisamente esta anormalidad será la que evolucione y se desarrolle, y tanto más rápidamente cuanto más fuerte sea la personalidad, es decir, cuanto más activa sea en el cuadro general del conflicto. En tales casos, el único método consiste en no cuidar esa relación defectuosa, ni permitir su crecimiento,

sino liquidarla, por la explosión. Llamo explosión el conflicto llevado hasta su último término, hasta que no quede lugar ni para una tal evolución ni para enfrentamiento alguno entre la personalidad y la sociedad, cuando se plantea de frente la cuestión de insertarse en la sociedad o salir de ella. En último término, el conflicto extremo puede manifestarse en las formas más variadas: como decisión de la colectividad, enojo colectivo, condenación, boicot, repudio; lo importante es que todas estas formas sean tangibles para que se cree la impresión de una resistencia extrema de la sociedad. No es indispensable que tal manifestación se produzca en toda la colectividad o en asambleas generales. Es totalmente permisible que la expresen algunos órganos de la colectividad o incluso sus apoderados, si se conoce de antemano que se atienen incondicionalmente a la opinión general. Pero es de suma importancia que tales manifestaciones encuentren sostenimiento por parte de emociones generales o personales, para que no se reduzcan a fórmulas burocráticas. La resuelta protesta de la colectividad, expresada en definiciones brillantes, saturadas de elementos emocionales; la exigencia irreversible de la colectividad es ese mismo "imperativo categórico" que tanto tiempo buscó la filosofía idealista.

Para mí, un aspecto importante de esta operación es el siguiente: en el conjunto de la colectividad nunca existe una sola relación defectuosa, sino un considerable número de ella con diversos grados de conflictos; desde la inmediata al límite contradictorio hasta los roces menudos y exabruptos habituales... Sería materialmente imposible resolver todos estos conflictos, trajinar con ellos, estudiarlos y llevarlos hasta la explosión. Por supuesto que, en tales casos, toda la vida de la colectividad se convertiría en un traqueteo masivo, fiebre nerviosa, y de ahí se sacaría poco en limpio. Lo que menos necesita la colectividad es que exciten sus nervios, la hagan vacilar y agotarse. Tampoco esto es

necesario. En la cadena de las relaciones conflictivas he elegido siempre la más destacada, pujante y convincente, comprensible para todos. Al demolerla, al destruir sus propios fundamentos, la protesta colectiva se transforma en avalancha tan poderosa y arrolladora que nadie puede quedar al margen de ella. Cuando se precipita sobre la cabeza de alguien, esta avalancha acomete contra numerosos componentes de otras relaciones defectuosas. Estas integrantes experimentan sus propias explosiones locales como detonadores, la ira de la colectividad también los golpea a ellas, contemplándolas como la misma imagen de completa ruptura con la sociedad, y amenaza de aislamiento, y plantea ante ellas el mismo "imperativo categórico". Sacudidas ya en la propia esencia de su actitud hacia la sociedad y habiendo colocado ante ellas su fuerza, no les queda, prácticamente, ningún tiempo para la opción, por cuanto se precipitan con la avalancha, que les arrastra sin preguntarles si lo quieren o no. Colocadas ante la necesidad de decidirse inmediatamente por algo, no están en condiciones de entregarse al análisis y, quizá por centésima vez, sumergirse en razonamientos escrupulosos acerca de sus intereses, caprichos y apetitos y acerca de las "injusticias" de otros. Al mismo tiempo que se subordinan a la sugestión emocional del movimiento colectivo hacen realmente explotar en sí numerosas representaciones, y antes de que sus escombros vuelen al aire, ya ocupan su puesto nuevas imágenes y representaciones acerca de la poderosa razón y fuerza de la colectividad, el hecho vivamente percibido de su participación en la colectividad, en su movimiento; los primeros elementos de orgullo y las primeras sensaciones dulces de propia victoria.

El objeto, a quien propiamente tiene en cuenta todo el momento explosivo, se encuentra, por supuesto, en una situación más difícil y peligrosa. Si la mayoría de los objetos del influjo explosivo se arrojan a la avalancha, si tienen la posibilidad de

experimentar la catástrofe en sí mismos, el objeto principal está frente al alud y su posición se encuentra realmente "al borde del precipicio", al que se despeñará inevitablemente al menor movimiento indebido. En esta circunstancia consiste formalmente el momento de peligro de toda la operación explosiva, que debe rechazar a todos los partidarios de la evolución. Pero la posición de estos partidarios no es menos afortunada que la del cirujano que se niega a operar una úlcera de estómago confiando en la evolución de la enfermedad, por cuanto esa evolución es la muerte. Hay que reconocer sinceramente que la maniobra de la explosión es una operación dolorosa y pedagógicamente difícil.

A. Makárenko. Del artículo *Acerca de la "explosión"*, 1935, *Obras*, t. V.

Acerca de la disciplina

...La armazón externa de la colectividad es la disciplina... Estoy muy descontento con la disciplina en la escuela. Es la disciplina del "no chilles, no fumes, no ofendas al maestro", y, en general, "no, no y no". Esta es la moral que consagra lo que no debe hacerse. Yo llamo a esto la disciplina de la abstención o la inhibición. Considero que la disciplina en la colectividad infantil soviética debe tener un carácter: el impulso de avance. Es la disciplina de la victoria, disciplina de la superación. La disciplina donde se indica sólo aquello que no debe hacerse, no inspira orgullo. Podemos enorgullecernos de la disciplina que llama hacia adelante, que exige algo del hombre, algo más grande que la inhibición. Es un objetivo. Esa disciplina es la que existe en el Partido Comunista. El comunista debe aspirar a la victoria, y no sólo eludir algo desagradable. Esa misma disciplina debe haber en la escuela. Esa disciplina

existirá cuando ustedes planteen ante cada muchacho determinadas exigencias. Además, exigirán no en nombre propio, sino en nombre de toda la colectividad, en nombre de la colectividad de su escuela, su ciudad, de toda la sociedad soviética.

No sé si ustedes me acusarán de cierta crueldad... Por ejemplo, yo levantaba a mis muchachos a las seis de la mañana y no consentía permanecer en la cama ni un minuto más; no toleraba demorar al desayuno, a la fábrica o a la escuela. Presentaba a mis muchachos las exigencias más estrictas. Lo podía hacer porque eran exigencias presentadas por toda la colectividad, porque todos los niños estaban convencidos de que era necesario. Esto no hubiera sido posible si no tuvieran colectividad, si no consideraran que los intereses de la colectividad estaban por encima de sus intereses personales o que los intereses de la colectividad son sus propios intereses.

Cierto que una tal disciplina, una tal fidelidad no puede lograrse en unos pocos meses. Hay que hacerlo gradualmente, ustedes no se darán cuenta cómo irá naciendo, éxito tras éxito.

Yo la percibí cuando, en cierta ocasión, la asamblea general dictaminó: "Antón Semiónovich, usted tiene derecho a sancionar, pero le negamos el derecho a perdonar, porque usted castiga y, a la hora, perdona".

Eso esta dicho a lo bolchevique. Y los últimos cinco años, si anunciaba cinco horas de arresto, sólo pasado ese tiempo podía levantar el castigo. No había fuerza capaz de disminuir estas cinco horas.

Cuando advertí que la asamblea exigía la observancia de la ley, comprendí que la reunión de komsomoles respeta la sanción no menos que la satisfacción.

...¿Qué es la disciplina? En nuestra práctica, ciertos maestros de escuela y pedagogos teóricos, a veces, se imaginan la disciplina como medio educa-

cional. Yo considero que la disciplina no es medio educativo, sino el resultado de la educación, y como medio de la educación debe diferenciarse del régimen. El régimen es un sistema determinado de recursos y métodos que ayudan a educar. La disciplina es, precisamente, el resultado de la educación.

Pero, al propio tiempo, propongo que se entienda la disciplina en un sentido algo más amplio de lo que se hacía antes de la revolucion, por cuanto en la escuela y la sociedad prerrevolucionarias la disciplina era un fenómeno externo, forma de dominio, de anulación de la personalidad, del libre albedrío y las aspiraciones personales; era, por último, en cierta medida, un método de dominio, de sometimiento del individuo a los elementos de poder. Así entendíamos también la disciplina nosotros, los que sufrimos el viejo régimen, los que cursamos la escuela, el gimnasio, el liceo, y todos saben que tanto nosotros como los maestros, teníamos el mismo criterio de la disciplina; la entendíamos como código de ciertas reglas obligatorias, necesarias para la comodidad, para el orden, para cierto bienestar, un bienestar puramente externo, más bien de tipo comunicativo que moral.

En nuestra sociedad, la disciplina es un fenómeno moral y político; pero, al propio tiempo, observo que hay todavía maestros que no pueden despojarse del anticuado concepto de la disciplina. En la vieja sociedad, a la persona indisciplinada no se la tenía como desaprensiva, como persona infractora de cierta moralidad social. ...En la vieja escuela, esta indisciplina la entendíamos nosotros y los compañeros como algo heroico, como una proeza y en cualquiera de los casos, como algo ingenioso, como un espectáculo divertido. Cualquier jugarreta, no sólo por parte de los alumnos, sino incluso por los propios maestros, no se tomaba más que como expresión de cierta vivacidad de carácter o de una manifestación revolucionaria.

En nuestra sociedad, la indisciplina, el individuo indisciplinado, es una persona que se pronuncia contra la sociedad y, por lo tanto, a él, no sólo le abordamos desde el punto de vista de comodidad técnica exterior, sino bajo un criterio político y moral. Todo pedagogo debe mantener este punto de vista sobre la disciplina, pero sólo cuando ésta se entienda como producto de la educación.

Ante todo..., nuestra disciplina debe ser siempre una disciplina consciente. La disciplina es la suma de la influencia educadora, incluidos también los procesos de instrucción, formación política, estructuración del carácter, y también de los procesos de choques, conflictos y su solución en la colectividad, del proceso de amistad y confianza, así como decididamente de todo el proceso educativo, incluyendo también aquí los procesos de educación y desarrollo físicos, etc.

Pensar que se puede llegar a la disciplina solamente con la prédica, sólo con aclaraciones, significa esperar un resultado extraordinariamente débil.

Precisamente en la esfera de las disquisiciones es donde he chocado con adversarios muy obstinados de la disciplina (entre los educandos), a los que demostrarles con palabras la necesidad de ésta sólo conducía a escuchar palabras y objeciones igualmente expresivas.

Por tanto, querer inculcar la disciplina por discernimiento y convicción, sólo puede conducirnos a discusiones sin fin. Y, sin embargo, soy el primero en insistir que nuestra disciplina, a diferencia de la vieja, como fenómeno moral y político, debe ir acompañada de conciencia, esto es, de una plena noción de qué es la disciplina y para qué la necesitamos.

¿Con qué procedimiento puede lograrse esta disciplina consciente?...

En mi labor práctica me he visto obligado a

exponer a mis educandos, bajo determinado aspecto, o sea, programático, la teoría de la moral. Yo mismo no estaba autorizado para introducir la moral como asignatura, pero me había propuesto llevar a cabo un programa, confeccionado por mí, que exponía a mis alumnos en las asambleas generales, valiéndome de diferentes pretextos.

Mi experiencia me llevó hasta tener resúmenes preparados para charlas de tipo moral-teórico, dispuse de tiempo para perfeccionar un tanto mi trabajo en este sentido y esta teoría de la moral me dio resultados muy buenos y de mucha importancia...

La discreción, el respeto a la mujer, el amor al niño, el respeto a los ancianos y a nosotros mismos, toda la teoría del comportamiento que afecta a toda una sociedad o colectividad, puede enseñarse a nuestros alumnos de forma extraordinariamente persuasiva y fuerte.

Estimo que una teoría de la conducta así, la teoría de la conducta soviética, a la que la vida social, nuestra práctica social, la historia de nuestra guerra civil, la historia de nuestra lucha soviética y, en particular, la historia del Partido Comunista, enriquecen con tantos datos, no necesita de grandes esfuerzos para que una asignatura como la teoría de la conducta, de la moral, pueda ofrecerse a nuestros alumnos con facilidad, de forma agradable y convincente.

Puedo afirmar que la colectividad a la que se haga llegar tal teoría de la moral, aceptará indudablemente todo esto y, en cada caso, tanto los discípulos como los educandos encontrarán aplicables a ellos mismos, como obligatorias, ciertas formas y planteamientos éticos.

Recuerdo con qué rapidez y alegría se remozaba mi colectividad en ciertos casos y problemas después de una sola charla sobre este tema. Varias de estas charlas, un ciclo completo de tales pláticas,

producía grande y saludable efecto en mi colectividad.

He llegado a confeccionar la siguiente enumeración de tesis éticas generales. Ante todo, que la disciplina, como forma de nuestro bienestar político y moral, debe exigírsela a la colectividad. No hay que confiar en que la disciplina llegará por sí misma gracias a procedimientos y medidas exteriores, o mediante ciertas conversaciones. En modo alguno. La tarea de lograr la disciplina y su finalidad, hay que plantearla de cara a la colectividad, sin ambages y de una forma concreta.

Estos argumentos, las exigencias de la disciplina, los dictan tales momentos. Ante todo, cada alumno debe estar convencido de que la disciplina es la forma óptima para lograr el fin que persigue la colectividad. La lógica encaminada a ese logro, afirmando que sin disciplina la colectividad no puede alcanzar su meta, expuesta con concisión y ardor (estoy en contra de discernimientos fríos sobre la disciplina), será la primera piedra de los cimientos para una determinada teoría de la conducta, esto es, para una determinada teoría de la moral.

Además, la lógica de nuestra disciplina afirma que ésta protege más a cada personalidad, a cada individuo, le hace más libre. Imagínense que esta aseveración paradójica, de que la disciplina significa libertad, se comprende muy fácilmente por los propios chicos y, en la práctica, los muchachos recuerdan esta aseveración, cada paso que dan les confirma que es justa, y en sus manifestaciones activas en pro de la disciplina dicen que ésta es libertad.

La disciplina en la colectividad es la defensa completa, la seguridad plena de su derecho, de las vías y posibilidades que precisamente existen para cada individuo.

Claro que en nuestra vida social, en nuestra historia soviética, se pueden encontrar muchas pruebas de esta tesis, y nuestra propia revolución,

nuestra propia sociedad son la confirmación de esta ley.

Este es el segundo tipo de exigencias morales generales que debemos llevar a la colectividad infantil, tipo de exigencias que ayuda después al educador a resolver cada conflicto por separado. En cada caso, el infractor de la disciplina no sólo es acusado por mí, sino también por toda la colectividad como violador de los intereses de los demás miembros de la misma, privándoles de la libertad a que tienen derecho.

Por cierto, esto es posible que ocurra debido a que los vagabundos e infractores de la ley que tuve a mi cargo, en un gran número de casos, estuvieron precisamente en colectividades infantiles en las que no había disciplina, sufriendo en su carne todo el dolor lacerante de una vida indisciplinada, expresada en el poder de los cabecillas..., los vagabundos de más edad y fuerza, que enviaban a un pequeño a robar y a golfear, explotando a esas criaturas, y, naturalmente, la disciplina para ellas, zarandeadas por aquel caos anárquico, era una verdadera salvación, una auténtica premisa para el florecimiento humano.

Si dispusiera de tiempo, les hablaría de casos muy brillantes del resurgir humano, poco menos que instantáneo, acaecidos cuando uno de estos pequeños entraba en un ambiente ordenado. No obstante, voy a referirles un hecho.

En 1932 me hice cargo en la estación de Járkov... de cincuenta vagabundos, recogidos de todos los trenes que pasaban por dicha ciudad. Se encontraban en un estado verdaderamente lastimoso. Cuál no sería mi estupefacción cuando vi que todos se conocían mutuamente y eso que los habían detenido en trenes distintos, principalmente en los que venían del Cáucaso y Crimea. Era una "sociedad balnearia" que iba y venía, se juntaba, se cruzaba y mantenía ciertas relaciones internas.

. Al día siguiente de haberlos llevado a la comuna, des; pués de pelados, bañados y demás, estas cincue nta personas comenzaron a golpearse unos a otrc)s. Resultó que entre ellos había muchas cuentas pen dientes. Se habían robado y ofendido mutuai nente y no faltaban incumplidores de su palabra.. Me percaté en seguida de que en aquel grupo de (:incuenta individuos había cabecillas y explotadori es, unos que disfrutaban de poder y otros, sometidos a la condición de explotados, de subordinados . Esto no sólo lo advertí yo, sino también mis com iuneros; nos dimos cuenta de que habíamos cometido un error juntando a estos cincuenta elementos, queriendo crear con ellos una pequeña colectivida id.

. Al día siguiente, por la tarde, los distribuimos entr 'e los restantes 400 comuneros, enviando a los más ; rebeldes a la colectividad más fuerte y a los más sum iisos, a la más débil.

] Durante una semana, observamos que, cuando se e ncontraban, pretendían aún ajustarse las cuentas pen dientes. Pero bajo la influencia colectiva, estos resq quemores desaparecieron y sólo se fugaron algun os, los que se cercioraron de que en la comuna no podían vivir a su antojo, pues tenían que ente :ndérselas con adversarios más fuertes que ellos.

. En la organización del Komsomol discutimos acei rbamente este problema y esclarecimos muchas circ unstancias de esta vida indómita, de cómo sufre la p)ersona cuando no hay disciplina y, en definitiva, aprovechando la ocasión, realizamos toda una cam ipaña esclarecedora de este principio moralista, incu ilcamos que la disciplina supone libertad para cada a individuo, llegando a conseguir que los novatc)s, recogidos por mí en la estación de Járkov, fuer sen precisamente los que con más apasionamiento, convicción y lágrimas propugnasen la consolidació n de este principio... Ellos nos contaron cuán difí cil es la vida desordenada. En el ejemplo que les

brindaban estas dos primeras semanas de su nueva vida, comprendieron las ventajas de la disciplina.

Pero sucedió así porque realizamos esta campaña y desarrollamos la discusión. Si no les hubiéramos hablado de este problema, habrían experimentado todo el infortunio que supone una vida sin disciplina, pero no habrían podido comprender eso.

De estos niños, maltratados por la anarquía de una sociedad desamparada, salieron los más ardientes partidarios de la disciplina, sus más apasionados defensores, sus propagadores más fieles. Si mencionara a todos los jóvenes que fueron mi sostén en la colectividad pedagógica, diría que eran precisamente los pequeños que más sufrieron en su vida por culpa de la anarquía de una sociedad caótica.

El tercer punto de la afirmación teórica moral que debe ser propuesto a la colectividad, que siempre debe serle conocido y orientado en todo momento en la lucha por la disciplina, dice así: los intereses colectivos están por encima de los personales. Para nosotros, ciudadanos soviéticos, este teorema debería ser plenamente comprensible, y, sin embargo, en la práctica, está muy lejos de serlo para muchas personas intelectuales, instruidas, cultas e, incluso, socialmente cultas.

Afirmamos que donde el individuo se enfrenta a la colectividad, los intereses de ésta están por encima de los personales; pero cuando se trata de llevarlo a la práctica, con frecuencia se hace todo lo contrario.

Recuerdo un caso muy complicado, acaecido en mi vida. En los últimos años, en la comuna Dzerzhinski no había educadores, trabajaban maestros pedagogos... y toda la labor educativa corría a cargo de los comuneros mayores, principalmente de los komsomoles, a lo que propiciaba la propia estructura de la colectividad. La comuna estaba

organizada en destacamentos, mandados por sus respectivos jefes. Uno de éstos estaba de guardia y respondía del trabajo de la colectividad durante la jornada: aseo, alimentación, visitas, orden, limpieza, todo el trabajo de la escuela y de la producción. Se le llamaba jefe de guardia, llevaba un brazalete rojo y estaba investido de gran autoridad, necesaria para dirigir unipersonalmente el orden diario. Su autoridad hacía que sus órdenes se cumplieran sin rechistar y sólo al final de la tarde podía dar cuenta de todas las órdenes por él dadas. Nadie tenía derecho a hablar con él sentado, sino de pie, como tampoco nadie tenía derecho a replicarle en cualquier forma. De ordinario, se nombraba jefe de guardia a un camarada estimado, con méritos, que no daba lugar a ningún conflicto.

En cierta ocasión, era jefe de guardia un muchacho, al que llamaremos convencionalmente Ivanov. Era komsomol, uno de los más destacados en la labor cultural, miembro del círculo dramático, buen productor, disfrutaba de la estima general, incluida la mía, un antiguo vagabundo, durante largo tiempo infractor de la ley y a quien yo había recogido personalmente en Simferópol.

Pues bien, este jefe de guardia, al darme el parte por la noche, me informó que al pequeño Meziak le habían robado un radio que acababa de comprar. Era el primer radiorreceptor que veía la comuna. Meziak había pagado por él setenta rublos ahorrados durante medio año de lo que ganaba por su trabajo. El radio estaba cerca de la cama, en el dormitorio, y de allí había desaparecido. El dormitorio no se cerraba con llave, pues los candados estaban prohibidos en la comuna; pero durante el día se prohibía entrar allí, y los comuneros no podían haberlo hecho, pues se encontraban en el trabajo.

A propuesta mía, se convocó una asamblea general en la que el jefe de guardia expuso a dónde podía haber ido a parar el radio. Habló con mucho

tacto, señalando quién podía haber entrado en el dormitorio por herramientas o alguna otra cosa por el estilo. Expuso ciertas sospechas, propuso nombrar una comisión, persuadiendo a la asamblea general de que este asunto debía aclararse hasta el fin, pues aparte de que sentía pena por Meziak, también alarmaba el propio acto, el hurto de un objeto, para el que un compañero, durante seis meses, había reunido el dinero, producto de su trabajo.

Por el momento no se puso nada en claro y nos fuimos a dormir. Meziak tenía doce años.

Por la mañana, vinieron a verme varios pequeños pioneros para informarme que se habían levantado a las cinco, habían registrado toda la comuna y, en el teatro, bajo el escenario, habían encontrado el radio. Me pidieron que les liberara del trabajo para poder observar durante el día lo que ocurriese en el sitio del hallazgo.

Estuvieron allí todo el día, después vinieron a verme y, sin rodeos, me dijeron que el aparato lo había robado Ivanov, pues habían visto cómo él solo se había acercado varias veces a la concha del apuntador, escuchando algo durante algún tiempo. Otras pruebas no tenían. Pero el hecho de que se hubiese parado junto a la concha del apuntador, escuchando, cuando no era jefe de guardia, les inducía a sospechas.

Decidí jugarlo todo a una carta. Llamé a Ivanov y le dije:

— ¡Tú eres el ladrón del aparato de radio, y basta!

Palideció, se dejó caer en una silla y confesó:

— Sí, yo lo he robado.

Este hecho se sometió a discusión en la asamblea general. El Komsomol le expulsó de sus filas y transmitió su caso a la asamblea general de comuneros. La reunión se celebró bajo la presidencia de un chico, apodado "Robespierre", que siempre proponía lo mismo: expulsar de la comuna...

Me opuse a la expulsión, recordé todos los casos en que a uno u a otro de los presentes también se les había querido expulsar... pero no conseguí nada.

Yo tenía gran autoridad entre los comuneros y siempre conseguí lo que quise, a veces cosas muy difíciles. Pero esta vez no pude hacer nada, me retiraron la palabra por primera vez en toda la vida de la comuna.

— ¡Antón Semiónovich, no le concedemos la palabra!

Y punto en boca. De todos modos, les dije que no tenían derecho a expulsar a nadie mientras no recibiesen la aprobación del CPAI. En este aspecto, estuvieron de acuerdo conmigo y dejaron la cuestión para el día siguiente, a fin de que vinieran representantes del CPAI y, en su presencia, reiterar su resolución.

Me costó algunos disgustos, me reprocharon no haber logrado anular el acuerdo. Al día siguiente se presentaron en la comuna algunos chekistas notables, a quienes recibieron así:

— ¿Para qué han venido? ¿A defender a Ivanov?

— No, a que se haga justicia.

Y se entabló, entre comuneros y chekistas, una disputa acerca de la disciplina, que también ahora puede servirme como patrón para la elaboración de este importantísimo problema.

En la asamblea general, los chekistas decían:

— ¿Qué es lo que quieren demostrar con esa resolución? Ivanov es uno de sus compañeros de vanguardia, activista, le han investido ustedes mismos de confianza, han puesto a su cargo la comuna, han acatado sus disposiciones al pie de la letra. Y ahora, porque ha hurtado una vez, lo quieren expulsar. Pero, además ¿a dónde va a ir? Si se queda en la calle, se hará un bandido. ¿Es posible que vuestra debilidad llegue al extremo de no poder reeducar a Ivanov?

El propio Ivanov, el "bandido", estuvo todo día atacado de histerismo.

Los médicos tuvieron más trabajo con él que lc komsomoles.

Los chekistas decían, señalándolo:

— Ahí tienen, el muchacho está enfermo. ustedes, una colectividad tan fuerte que ha forjad tantas personas, temen que ejerza sobre ustedes u influjo pernicioso. ¡Pero ustedes son 456 persona: Y él, sólo una.

Estos argumentos eran contundentes, de un lógica aplastante; mas escuchen qué les respondie ron los comuneros, personas con menos experien cia, pero que respondían por su colectividad, y l que objetaron a esto "Robespierre" y otros:

— Si Ivanov se pierde será justo. Se lo tien merecido. Si hubiese hurtado cualquier otra cosa sería harina de otro costal. Pero era el jefe d guardia, le habíamos confiado la comuna, presidi la asamblea general pidiéndonos que dijéramos lc que sabíamos. Esto no es un simple hurto. E: un insolente, un cínico y un desvergonzado que s ha enfrentado descaradamente a todos deslumb rado por setenta rublos, se ha opuesto a nosot ros, ha disgustado a Meziak, que durante varios meses ahorró diez rublos de lo que ganaba con su trabajo. ¡No sentiremos lástima si Ivanov se pierde!

Además, debemos decirles que, naturalmente, disponemos de fuerzas para corregirle. No tenemos ningún temor, pero no estamos tampoco interesados en ello. Y la demostración de que somos más fuertes que él, es que podemos expulsarlo. Si no tomamos esta medida con él o con otro, nuestra colectividad perderá su fuerza y ya no podremos con nadie. ¡Le expulsamos, pues como él, nos quedan otros setenta, a los que corregiremos, precisamente porque expulsamos a Ivanov!

Los chekistas se resistían, aduciendo que, de todas maneras, esto significaba perder a un miembro

le la colectividad y era una mancha para ella, que el nuchacho se echaría a perder. Los comuneros les espondían alegando: miren lo que ocurre en tal olonia, en la que por no haber disciplina, cuántos ducandos pierde al año. De allí se fugan anualmente el 50%. Por lo tanto, si insistimos tan acerbamente en que se mantenga la disciplina, es porque nuestras pérdidas serán menores. Estamos conformes en que se pierda uno, pero, en cambio, corregiremos a otros.

La polémica duró mucho, toda la tarde. Hasta que por fin, los comuneros cesaron su oposición y llegaron incluso a aplaudir las buenas palabras de los chekistas. Pero cuando la cosa se puso a votación y el presidente dijo: "¿quién está porque se expulse a Ivanov?", todos levantaron a una la mano. Otra vez omaron la palabra los chekistas, comenzaron de nuevo a persuadir... Y a las doce de la noche decidieron expulsarlo...

Y así fue, lo expulsaron. Claro que más tarde, yo y otros, tomamos medidas para que Ivanov fuera enviado a otra colonia, pero sin que nadie lo supiera, pues cuando al cabo de un año se enteraron de ello, me preguntaron que cómo me había atrevido a desacatar el acuerdo de la asamblea general, que ellos habían acordado expulsarlo y yo había dado los pasos necesarios para colocarlo de nuevo en otra colonia.

Este caso fue para mí aleccionador y me sirvió para pensar, durante mucho tiempo, hasta qué punto los intereses de la colectividad deben prevalecer ante los intereses particulares del individuo. Y hoy sigo siendo partidario de que la primacía de los intereses colectivos debe llevarse hasta el fin, incluso hasta un fin implacable, pues en este caso, servirá como una auténtica educación de la colectividad en general y de sus miembros en particular.

...Este final implacable, en realidad, sólo debe ser así en su aplicación lógica, es decir, que en su

aspecto físico puede no serlo, es decir, hay que organizar la implacabilidad de forma que los intereses de la colectividad estén por encima de los intereses del individuo, pero que al propio tiempo, la personalidad no quede en situación difícil, catastrófica.

Por último, voy a exponerles el cuarto teorema, que creo debe inculcarse y exponerse a los niños como teoría pura: la disciplina ensalza a la colectividad. Este aspecto de la disciplina —el deleite de la disciplina, su estética— tiene gran trascendencia. Precisamente en nuestras colectividades infantiles, según mis noticias, se hace muy poco en este sentido. Con frecuencia se aplica una disciplina, en la jerga de los vagabundos, "nauseabunda", aburrida, una disciplina chacharera, de acoso, de charlatanería fastidiosa. La cuestión de cómo hacer la disciplina agradable, atrayente, que toque lo vivo, no es más que un problema de procedimientos pedagógicos.

En la historia de mi vida me costó mucho llegar a la forma definitiva de una disciplina tan bella, aparte, naturalmente, de que en este aspecto existe el peligro de que la disciplina se convierta simplemente en un adorno externo. Hay que conseguir que la belleza de la disciplina dimane de su propia esencia.

De todas formas, últimamente, dispuse ya de una explanación bastante compleja del aspecto estético de la disciplina. Citaré como ejemplo algunos procedimientos utilizados por mí, no tanto para inculcar la disciplina como para comprobar y mantener su estética.

Se retrasó el desayuno, supongamos. Por culpa de la cocina o del guardia, o porque a algunos educandos se les habían pegado las sábanas. La señal para desayunar se da diez minutos más tarde. Se plantea algo difícil de resolver en la práctica y es qué hacer: retrasar diez minutos la señal para empezar el trabajo o sacrificar el desayuno.

En la comuna yo tenía mucho personal contratado: ingenieros, contramaestres, instructores, hasta 200 personas, que también miraban mucho su tiempo. Llegaron al trabajo a las ocho de la mañana y a esa hora yo debía hacer sonar la sirena. Pero he aquí que el desayuno se retrasa diez minutos, los comuneros no acuden a los puestos de trabajo y resulta que debo retener a los obreros e ingenieros. Muchos viven fuera de la ciudad, llegan tarde al tren, amén de otros contratiempos. Aparte de que la puntualidad debe ser ley para nosotros.

En los últimos años, no dudé una sola vez en cómo salir del paso, y los chicos tampoco vacilaban. Se retrasa el desayuno. Ordeno que toque la sirena a las ocho en punto. Muchos chicos corren, otros acaban de empezar el desayuno. Me presento en el comedor y digo: "Se ha terminado el desayuno". Comprendo perfectamente que les dejaba en ayunas, que incluso, bajo el punto de vista físico, no estaba bien, pero ¿qué hacer? Y, sin embargo, jamás vacilé. Si hubiese obrado así con una colectividad que no valorase la belleza de la disciplina, cualquiera me habría dicho:

— ¿Qué quiere, que pasemos hambre?

Jamás me dijo nadie cosa semejante. Todos comprendían perfectamente que debía obrar así y si me presentaba en el comedor y ordenaba que cesase el desayuno, era porque confiaba en la colectividad, porque podía exigir que quedara en ayunas.

Hubo un tiempo en que los educandos de guardia comenzaron a quejárseme de que los muchachos tardaban en levantarse y se retrasaban al desayuno. Jamás se me ocurrió entablar ninguna digresión teórica acerca de este problema ni decir a nadie nada. Me limitaba a llegarme al día siguiente al comedor y conversar con el primero que se me acercaba sobre otra cualquier cuestión no relacionada ni por lo más remoto con el desayuno. Todos los

retrasados, unos 100 ó 150 muchachos, de ordinario los educandos mayores, bajaban la escalera sin entrar al comedor y se dirigían directamente a la fábrica, saludándome al pasar: "¡Buenos días, Antón Semiónovich!" Y ninguno daba muestras de haberse retrasado al desayuno. Sólo por la tarde, algunas veces, se atrevían a decir:

— ¡Vaya hambre que nos ha hecho usted pasar hoy!

Apoyándome en tal sentir, pude hacer ejercicios de este tipo. Se esperaba la película *El acorazado "Potiomkin"*. Empezaba la proyección y todos ocupaban sus asientos en la sala. Cuando llegaba el tercer episodio, ordenaba:

— Los destacamentos cuarto, segundo y tercero que salgan de la sala.

— ¿Qué ocurre?

— Me han informado que personas sospechosas andan alrededor de la comuna. Compruébenlo.

— Comprendido, comprobar.

Ellos no sabían si realmente merodeaban o no sospechosos, suponían que esto era una prueba, pero si alguno se hubiese atrevido a decirlo, le habrían calentado las orejas. Salían, comprobaban y regresaban. Y a pesar de que habían perdido una parte de su película favorita, nadie rechistaba, tomaban asiento y veían el resto de la cinta.

Este es un ejercicio como otros muchos. Siempre, en particular, es sabido cuál es el mejor destacamento de la colectividad. Nosotros observábamos esta tradición: al mejor destacamento se le encomendaba el trabajo más pesado y desagradable al distribuir las funciones de limpieza general. Esta labor era algo muy arduo, pues no pasaba día sin que la comuna fuese visitada por varias delegaciones y, por ello, los locales debían estar lustrosos y perfectamente limpios.

— ¿Cuál es nuestro mejor destacamento?

— El sexto.

Esto significaba que el sexto destacamento, por ser el mejor, debería cargar con el trabajo más ingrato, cosa para nosotros lógica y completamente natural. Al mejor destacamento se le confiaba el trabajo más pesado.

Durante las marchas, tropezábamos muy a menudo con situaciones difíciles que exigían tensión física, rapidez y energía. ¿Qué destacamento enviar? Al mejor, pues para él será motivo de orgullo. Jamás pasaba por mi imaginación que pudiese abstenerme de encomendar al mejor destacamento un trabajo complementario, una misión fuera de turno. Pero precisamente a él se le confiaba sin la menor vacilación, sin recurrir a las palabras, pues sabía que por ser el mejor, el destacamento así entendería la confianza en él depositada. En ello encontraba algo particularmente bello, un sentimiento estético.

Y este sentimiento estético será el último trabajo filigranado de la disciplina. No toda colectividad llega a dominarlo, pero la que lo consigue y sustenta la lógica de que cuanto más vales más hay que exigirte, si esta lógica es auténtica, viva, significará que los problemas relacionados con la disciplina y la educación han alcanzado cierto límite apetecible.

Y para redondear, la última tesis teórica general acerca de la disciplina que estimé necesario inculcar a nuestros educandos cuanto más a menudo mejor, en forma sencilla, asequible para su comprensión infantil: cuando la persona tiene que hacer algo que le sea grata, siempre lo hace sin tener en cuenta la disciplina; la disciplina actúa, precisamente, cuando el hombre también hace a gusto algo que le desagrada. Esta es una tesis disciplinaria muy importante que hay que señalar y subrayar, cuanto más frecuentemente mejor, en cada caso que se presente.

Tal es, en breves trazos, la teoría general de conducta, la moral que hay que exigir a los niños

como conocimiento concreto, de la que siempre hay que hablar, remarcar y lograr la comprensión de estos teoremas y tesis. Sólo así, con esta teorización general de la disciplina, es como puede ella conseguirse conscientemente.

En todos estos teoremas y axiomas de la disciplina, siempre hay que subrayar lo principal y fundamental: la trascendencia política que tiene la disciplina. Nuestra realidad soviética nos brinda, en este aspecto, muchos ejemplos brillantes. Las mayores realizaciones, las páginas más gloriosas de nuestra historia, están alumbradas con el grandioso fulgor de la disciplina. Recuerden nuestras expediciones árticas, todas las proezas de los Héroes de la Unión Soviética, o la historia del movimiento koljosiano, la historia de nuestra industrialización y tanto en ellas como en la literatura, encontrarán ejemplos brillantes que podrían ofrecer a nuestros educandos como modelos de disciplina soviética, basada precisamente en estos principios de la disciplina.

A pesar de todo ya he dicho que esta conciencia, esta teoría de conducta deberá acompañar a la disciplina, ir paralela a ella, y no ser su base.

¿Qué es, pues, lo fundamental en la disciplina?

...La disciplina tiene como fundamento la exigencia...

A. Makárenko. Del *Informe en la escuela pedagógica*, 1938, y de la conferencia *Disciplina, régimen, sanciones y estímulos*, 1938, *Obras*, t. V.

Exigencia y respeto

...Si alguien me preguntase cómo podría definir con una fórmula resumida la esencia de mi experiencia pedagógica respondería que exigiendo el máximo del hombre y distinguiéndolo con el mayor respeto posible. Estoy convencido de que ésta es, en

ger ıeral, la fórmula de la disciplina soviética, la fór mula de toda nuestra sociedad.

Nuestro régimen presenta al individuo exigencia: s cardinales, serias y de carácter general pero, por · otro lado, hacemos a la personalidad objeto de un respeto inmensamente grande y distinto en pri ncipio. Esta fusión de las exigencias a la personalida ıd y el respeto a ella no son dos cosas diferentes, sino una sola, y nuestros requerimientos al individuo exp ɔresan al mismo tiempo estimación de sus fuerzas y p ɔosibilidades, y en nuestro respeto van implícitas al ı mismo tiempo nuestras exigencias a la persona. Est ta estimación no la sentimos por algo externo, al ma rgen de la sociedad, ni hacia algo agradable y her ·moso. Es un respeto a los camaradas que partici pan en nuestro trabajo común, en nuestra lab or general, es el respeto merecido al que traba ja.

Está claro que no puede crearse una colectividad ni establecerse su disciplina si no se le exige al ind ividuo. Soy partidario de la exigencia consecue ɔnte, extrema, concreta, sin enmiendas ni sua ıvización.

Las mayores exigencias deben plantearse cuando el individuo actúa contra la colectividad más o me nos conscientemente. Allí donde el desafuero se det ɔe a la naturaleza, el carácter, el descontrol y la ind igencia política y moral no es preciso que la exi gencia se plantee con tanta severidad. Allí puede cor ıfiarse en la influencia positiva de la experiencia, en la gradual acumulación de costumbres. Pero allí dor ıde el individuo se enfrenta conscientemente a la col ectividad, rechazando su exigencia y su poder, las exigencias deben plantearse de forma resuelta y def initiva, hasta el fin para que el individuo reco ıozca que debe subordinarse a dicha colectividad.

...Claro que esta exigencia debe desarrollarse, per o estoy seguro de que en este aspecto los camir ıos son siempre iguales. Si quieren hacerse car-

go de una colectividad de niños indisciplinados y sólo con una disciplina aparente, no empieca discusiones. Deberán iniciar su labor por las exigencias individuales, unipersonales.

Ocurre muy a menudo, y en la mayoría de los casos es así, que basta con exigir de forma resuelta, sin recovecos ni dobleces, para que los niños ceda y se comporten como queremos. Aquí intervienen la sugestión, de una parte, y la conciencia de que ustedes les asiste la razón, de otra. En lo sucesivo todo dependerá de su intelecto. No pueden presentarse exigencias groseras, ilógicas, risibles, al margen de las demandas de la colectividad.

Me asalta el temor de ser ilógico. He creado este teorema para mí. Allí donde no estaba seguro de que podía exigir algo, justo o injusto, fingía no ver nada. Aguardaba a que llegase la ocasión de que el hecho se hiciese para mí evidente y que toda persona sensata comprendiese que yo estaba en lo cierto. En este caso presentaba exigencias hasta el fin y, como parecían mejores por deberse a una verdad tan evidente, me permitía actuar con más audacia, y los chicos comprendían que tenía razón y cumplía fácilmente lo que les pedía.

Considero que esta lógica de las exigencias debe ser una ley en los primeros tiempos. El educador que da rienda suelta a su voluntad, apareciendo ante la colectividad como un déspota, exigiendo de ella algo que no comprende, no triunfará.

A los chicos de mi primera colectividad no les exigía que no robasen. Comprendía que en los primeros momentos no podía convencerlos de nada. Pero sí les exigía que se levantaran cuando se requería y cumplieran lo establecido. Robaban y, por el momento, fingía no advertirlo.

En todo caso, sin una exigencia sincera, franca, convincente, ardorosa y resuelta no se puede iniciar la educación de una colectividad, y se equivoca quien piense comenzar con exigencias vacilantes y exhortaciones melífluas.

Paralelo a la exigencia debe marchar también el d esarrollo de la teoría de la moral, pero sin que en m odo alguno suplante a la exigencia. Deben aprovecl har cuantas ocasiones se les brinde para teorizar, p ara decir a los niños lo que deben hacer; pero c uando llega el momento de exigir no deben enfr ascarse en teorías, sino plantear y conseguir que se c umplan las exigencias.

...Lo que me ha asombrado en las colectividades es colares infantiles ha sido el griterío desorbitado, el d esosiego, la falta de seriedad, el histerismo de los ni ños, sus correrías por las escaleras, la rotura de c ristales y de narices, las descalabraduras, etc.

...Estimo que los niños no necesitan los gritos, cl illidos y correteos.

Al propio tiempo, he tropezado con algunos p edagogos partidarios de que el niño debe corretear y escandalizar, por cuanto así manifiesta su naturale za.

No estoy de acuerdo con esta teoría. El niño no n ecesita eso para nada. Precisamente este griterío g eneral en la escuela era el que alteraba los nervios; p ara otra cosa no servía. Por el contrario, y de ello m e ha convencido mi experiencia, en una colectivid ad infantil pueden realizarse con éxito movimiento s racionales, moderados, que implican el respeto al prójimo, que no deterioran el mobiliario, puertas, v entanas, etc.

En la comuna jamás habrían detectado tal baru illo. Logré un orden completo de movimientos en la calle, en el área de participación y en el edificio. Exigía una regulación completa de los movim ientos.

El planteamiento de tales exigencias no repres enta dificultad alguna en nuestras escuelas. Si reci biera ahora una escuela me colocaría en la posi ción del organizador. Los reuniría a todos y les di ría que no quería ver eso más. ¡Nada de teorías ni de emostraciones! Más tarde les expondría la teoría, pe ro al principio esto no haría más que perjudicar-

los. Comenzaría de forma enérgica para que el hecho no se repitiera, para que no se oyera gritar en la escuela a ningún alumno.

Esta exigencia, expuesta de forma que descarte cualquier objeción hay que aplicarla en toda colectividad desde el primer momento. No me imagino que pueda disciplinarse a una colectividad alborotada, nerviosa, sin recurrir al tono frío de la exigencia del organizador. En lo sucesivo todo marchará con mayor facilidad.

La segunda fase del desarrollo de esta exigencia empieza cuando ya tiene de su parte al primero, segundo, tercero y cuarto activista, cuando en torno a usted se organiza un grupo de chicos o chicas, conscientemente decididos a sostener la disciplina.

En este aspecto yo me apresuré. No advertí que estos chicos o chicas tenían muchos defectos, me esforcé por reunir lo antes posible un grupo de activistas que apoyase mis pretensiones mediante las suyas, expresadas en las asambleas generales, llevando su opinión al grupo. Esta fue la segunda fase del desarrollo de la exigencia, cuando a mi alrededor se formó este núcleo.

Y, por último, la tercera fase del desarrollo de esta exigencia, cuando es la colectividad la que exige. Este es el resultado que viene a compensarles del enervante trabajo realizado por ustedes en el primer período. Cuando la colectividad exige y mantiene cierto tono y estilo, el trabajo del educador es de una exactitud matemática, es ya una labor organizada.

En mis últimos cinco años vividos en la comuna Dzerzhinski ya no exigía nada a los educandos. Por el contrario, actuaba como freno a las exigencias de la colectividad, por cuanto ésta, de ordinario, se lanza exigiendo muchísimo de cada individuo.

Y entonces, cuando es la colectividad la que exige, tendrán ustedes amplio campo para exponer la teoría de la moral. En ese período todos comprenden ya que las exigencias morales, de moral

política y de las normas de conducta, son fundamentales, y que el resumen general de tales exigencias consiste en que cada educando sea exigente para consigo mismo y lo que más le interese sea su propia conducta.

A. Makárenko. De la conferencia *Disciplina, régimen, sanciones y estímulos*, 1938, *Obras*, t. V.

Estímulos y sanciones

...La exigencia no es más que un elemento necesario para disciplinar a la colectividad, pero no el único. Por cierto que todos los elementos restantes serán también, en este aspecto, exigencias, pero no expresadas en forma tan categórica. Además de la exigencia existe también la atracción y el compelimiento. Yo diría que estas dos formas son la expresión de otras más moderadas de exigir. Y, por último, tenemos la amenaza como forma de exigencia más contundente que la ordinaria.

Estimo que todas estas formas deben aplicarse en nuestra práctica.

¿Qué es el poder de atracción? También este elemento debe estar sujeto a cierto desarrollo. Una cosa es atraerse al individuo mediante un regalo, una recompensa o un premio y otra cosa es atraérselo por la estética de la acción, por su bello contenido interno.

Lo mismo puede decirse de la coacción. En el primer caso, ésta puede ser expresada en una forma más primitiva, bajo el aspecto de demostración o persuasión. En su forma más perfecta, el compelimiento se expresa mediante la insinuación, la sonrisa, el humorismo. Esto es algo valioso y visible para los niños.

Exactamente igual es la amenaza. Si en la primera fase de desarrollo de la colectividad, se

puede intimidar con castigos, con reprimendas, cuando el perfeccionamiento de ésta toca a su fin, esto ya es innecesario. En una colectividad desarrollada, la conminación no debe tener lugar y, en la comuna Dzerzhinski, yo no amenazaba a nadie diciéndole que voy a hacer esto y lo otro contigo. Hubiera sido un error por mi parte. Intimidaba con la reprobación, diciendo que plantearía el problema en la asamblea general, que, por cierto, era donde más se temía esta censura.

La coacción, la atracción y la amenaza pueden revestir las formas más variadas en el desarrollo de la colectividad. En los últimos años, en la comuna Dzerzhinski, nos ateníamos a una gradación cuando se trataba de recompensar a los educandos por su conducta ejemplar, por sus éxitos en la producción y por su participación en la vida colectiva, etc. Se les hacían regalos, premios en metálico y, como suprema recompensa, la felicitación en la orden, leída ante la formación de educandos, felicitación que no iba acompañada de ningún regalo ni satisfacciones materiales, pero por la que luchaban los mejores destacamentos. ¿Y por qué luchaban? Porque en ese día se ordenaba, especialmente, que todos vistiesen traje de gala, con cuello blanco y monogramas, porque toda la comuna formaba en la explanada en orden militar. Salía la orquesta, todos los maestros, ingenieros, instructores formaban en fila aparte, se daba la voz de mando: "¡Firmes!" Se sacaba la bandera, la banda de música la recibía con una marcha de saludo y, después de esto, me presentaba yo con el educando a quien se felicitaba y se daba lectura a la orden:

"Por disposición de la asamblea general de la comuna, por esto y por esto, se expresa agradecimiento a fulanito de tal".

Esta era la recompensa máxima, y este agradecimiento se registraba en el diario del destacamento, en el de la comuna y en el Cuadro Rojo, reflejando que tal destacamento, o tal alumno, había recibido

un voto de gracias tal día, ante la comuna formada.

Tal es la recompensa suprema, posible en una colectividad pletórica de sentimientos y de cualidades morales y que se respeta a sí misma. Pero aunque hay que esforzarse por lograr esto, el comienzo no debe ser así. Debemos empezar por una atracción de tipo más primitivo, recurriendo, en cada caso aparte, a ciertas satisfacciones materiales y de otra especie, por ejemplo, billetes para el teatro, etc. En cada caso, el buen educador aprovechara infinidad de matices, pequeños movimientos, que le permitirán aplicar la atracción, la coacción, la amenaza y la exigencia.

..Y ahora diré unas palabras sobre los castigos, en relación a los cuales no siempre nos sale todo bien. De una parte ya hemos reconocido que las sanciones son necesarias y útiles, que se puede castigar, pero, de la otra, nos guiamos por la línea de conducta estrictamente nuestra, intelectual, principalmente de los pedagogos, claro está, de que el escarmiento es permisible, pero que es mejor pasarse sin él. Y aunque se puede imponer un correctivo, si lo hacemos, nos acusan de malos pedagogos, asegurando que los buenos, no castigan.

Estoy convencido de que esta lógica desorganiza al educador. Hay que especificar exactamente qué es el castigo. Personalmente estoy persuadido de que el castigo no es un bien tan grande. Pero también tengo la certeza de que el maestro no tiene derecho a prescindir del castigo allí donde éste es necesario. El correctivo no es sólo un derecho, sino también un deber en los casos donde se impone el escarmiento, es decir, yo afirmo que el maestro puede castigar o no, pero si su conciencia, su calificación técnica y su fuero interno le aconsejan que debe castigar no tiene derecho a renunciar a la sanción. El correctivo debe considerarse una medida tan natural, sencilla y lógicamente aplicable como otra cualquiera.

Donde el castigo deba ser aplicado, donde esta medida reporte provecho, el pedagogo debe ponerlo en práctica.

Sin embargo, esto no significa, ni mucho menos, que afirmamos la conveniencia de la sanción en todos los casos y siempre.

¿Qué es el castigo? Considero que la pedagogía soviética puede encontrar, precisamente en la esfera de la corrección, mucho de nuevo. Toda nuestra sociedad está estructurada de esta manera, es tanto el respeto que profesamos a la persona, es tanto el humanismo, que tenemos la posibilidad de llegar a la norma apetecida en la aplicación de correctivos, y esta norma óptima debe ser la siguiente: el escarmiento ha de servir para solucionar y liquidar cada conflicto y para no crear otros nuevos.

Todo el mal de la vieja sanción residía en que al liquidar un conflicto creaba otro... Es evidente que el castigo tendrá razón de ser en unos casos y, en otros, no.

¿En qué se diferencia el correctivo soviético de otros? En primer término en que no debe implicar en ningún caso sufrimiento alguno. La lógica ordinaria dice que yo te castigo y tú sufrirás; los demás te verán y pensarán: "Sufres, hay que evitar hacer lo que has hecho tú".

No debe producirse ningún dolor físico ni moral. ¿En qué reside, pues, la esencia del castigo? En que la persona padece al saberse condenada por la colectividad, al tomar conciencia de su mal comportamiento. Es decir, la corrección no implica de por sí agobio, sino la pena por el error, por haber sido alejado, aunque levemente, de la colectividad.

Esta es la razón por la cual debe recurrirse a la sanción sólo cuando la cuestión esté lógicamente clara, sólo cuando la opinión colectiva sea partidaria de que se castigue. Donde la colectividad no está de nuestra parte, donde no hayamos sabido ganarla a nuestro lado no hay que castigar. Donde todos estén en contra de su resolución, el correctivo no será

beneficioso y dejará una mala impresión. Sólo cuando ustedes adviertan que están respaldados por la colectividad, que piensa como ustedes y condena el hecho de la misma manera, sólo entonces puede acudirse a la sanción.

Esto, en cuanto a la esencia del propio castigo.

Y ahora veamos ¿qué significan las formas de castigo?

Soy adversario de toda clase de formas reglamentadas. El castigo debe ser exclusivamente individual, aplicable exclusivamente a una persona y, no obstante, también en la esfera correccional pueden existir determinadas leyes y formas que restrinjan el derecho al castigo.

La práctica me aconsejó que, ante todo, puede castigar toda la colectividad, su asamblea general o bien una persona delegada por ella. No puedo imaginarme una colectividad sana donde puedan tener derecho a imponer correctivos diez personas.

En la comuna Dzerzhinski, donde y dirigía tanto la producción y el modo de vida como la escuela, sólo yo tenía facultades para castigar. Y esto era necesario. Necesario para que existiese una lógica única de sanciones y para que el correctivo no se prodigara.

En segundo lugar, en la imposición del castigo, el que lo aplica debe atenerse también a determinadas tradiciones, seguir una norma.

En la comuna Dzerzhinski regía la siguiente ley. A cada novato se le titulaba educando. Cuando era conocido de todos y probada su adhesión a la comunidad, acatando sus disposiciones, recibía el título de comunero y una insignia FED*, que confirmaba su condición de comunero.

Yo podía sancionar al educando con un servicio extraordinario de media hora de trabajo, principalmente en la cocina, o de limpieza, en el invernadero, pero no en la producción. También podía privarlo de

---

* Iniciales de Félix Edmúndovich Dzerzhinski.

permiso el día de descanso, retirarle todo el dinero del bolsillo, es decir, que el dinero que había ganado y podía gastar a su albedrío no se le entregaba, sino que se ingresaba en la Caja de Ahorros a su nombre, de donde no podía sacarlo sin mi firma. Y el castigo más terrible que podía aplicársele era despedirlo de la producción y trasladarlo a trabajos auxiliares domésticos.

He aquí los castigos que yo podía aplicar y tenía derecho a imponerlos únicamente con los educandos.

En cuanto a los comuneros yo no estaba autorizado a emplear tales correctivos. Con ellos sólo había una sanción: el arresto. El educando, en cambio, no podía ser arrestado, ésa era sanción privativa de los comuneros...

Este sistema tuvo colosal trascendencia. Cada cual se esforzaba por recibir lo antes posible el título de comunero, con ello obtenía el privilegio de ser arrestado. Y no crean que no prodigaba los arrestos. Por una nimiedad, por una pequeña falta, por llevar desabrochado un botón, les imponía una hora de arresto. Yo no tenía derecho a sentarme o estar sentado cuando castigaba a un comunero. Debía encontrarme de pie y decir:

—Fulano de tal, queda arrestado por una hora.

A lo que el castigado respondía:

—Entendido, una hora de arresto.

También podía imponer una sanción de hasta diez horas. ¿Qué significaba esto?

Que el día de descanso, el castigado entregaba obligatoriamente su cinturón al jefe de guardia, venía a mi despacho y decía:

—Me presento para cumplir el arresto.

Y una vez en mi presencia yo no podía dejarlo marchar, por cuanto en 1933, la asamblea general me privó del derecho de perdón alegando que si hoy castigaba y mañana perdonaba, el orden se relajaría. Por eso no tenía derecho a levantar un castigo; el arrestado tenía derecho a permanecer en mi despa-

cl ıo sentado, estudiando. Nadie, excepto yo, tenía de erecho a dirigirle la palabra, pero sin mencionar pa ara nada su falta. Se consideraba de mal gusto, vı ılgar, que yo hablara con el arrestado de su delito. E staba cumpliendo el castigo, mohíno y se considera ı incorrecto recordarle el hecho.

Por lo común hablábamos de los asuntos de la cc omuna, de la producción, etc. Yo no tenía derecho a recordarle que estaba arrestado ni mirar el reloj pa ıra ver el tiempo que llevaba allí; debía ser el pı opio sancionado quien organizara la forma de pa ısar el arresto. Para mí era un alivio que esto fuera de : su competencia.

Ustedes no saben qué es estar arrestado. Pasarse to do el día de descanso en mi despacho, hablando cc onmigo.

Prueben a castigar sin causa. Nadie lo acatará, au ınque es un arresto agradable. Se quejará ante la as amblea general de haber atentado contra su de erecho personal.

Las chicas tenían verdadero terror al arresto; era pa ıra ellas un bochorno ante toda la comuna. Por eso la: s chicas comuneras, las que tenían insignia, por lo ge neral jamás eran castigadas. No se permitía que ur ıa muchacha sufriera este castigo...

El arresto es la aplicación práctica del citado te orema: exigir al máximo del individuo y hacerlo ob ıjeto de mayor respeto; así, el arresto era algo sa grado...

Allí, donde la colectividad está unida por un tono co mún, en un estilo de confianza, la sanción puede se r muy original e interesante, si la impone la asamble ea general.

En una de estas asambleas de los comuneros se di o el siguiente caso: un komsomol mayor reprendió a ı ın instructor; estaba en su derecho, pero lo hizo gr oseramente. La asamblea general acordó: "Que el pic onero Kirenko (el de menor edad) explique al ko msomol fulanito cómo hay que comportarse en tal es casos".

asunto interno del que no tenemos que dar cuenta a ningún extraño.

Precisamente este tono de dignidad es muy difícil de inculcar y por supuesto que se necesitan años para ello. La amabilidad con un invitado, con un compañero debe llevarse hasta la perfección. Pero esta cortesía debe ir acompañada de una resistencia permanente a que en la comuna, en la colectividad puedan penetrar extraños, elementos ociosos... Esta es la razón de que a todo el que llega a la comuna se le reciba y acompañe con suma amabilidad, lo que no es óbice para que se le pregunte inmediatamente:

—¿Quién es usted? ¿Qué se le ofrece?

Y si se cercioran de que no le trae a la comuna ningún asunto, le dirán con no menos delicadeza:

—Lo sentimos mucho, pero no podemos recibirle. Si tiene algún asunto que tratar, entonces es otra cosa.

Siempre hubo muchos deseosos de zascandilear, de meter las narices en la comuna. Esta amabilidad dimana de una cualidad muy importante que debemos educar en cada uno de nuestros ciudadanos. Me refiero a la capacidad de orientación. Seguramente habrán reparado en que en una colectividad infantil o muchedumbre falta con frecuencia esta capacidad de orientación. La persona ve lo que tiene ante sus ojos, pero no lo que está a sus espaldas.

Esta cualidad de percibir lo que se encuentra a nuestro alrededor, lo que nos circunda, esta aptitud de sentir también todo lo que no se ve, lo que ocurre en otras habitaciones; percibir el pulso de la vida, del día presente, esta capacidad de orientarse es muy difícil de formar.

Y hay que dedicar esfuerzos muy grandes y recordarlo siempre para educar esta capacidad orientadora. Los chillidos y el griterío que se escuchan a menudo en una colectividad infantil testimonian, ante todo, la total ausencia de orientación, el hecho de que se siente sólo a sí mismo y los movimientos propios. No se palpa lo que nos

rodea... Una cosa es encontrarse entre amigos y entonces podemos conducirnos de cierta manera, y otra, cuando estamos entre comuneros novatos, vemos que son chicos recién llegados. Si el comunero se percata de ello no dirá nada que ese pequeño no deba escuchar. Otra cosa completamente distinta es cuando pasa por su lado una mujer o una muchacha. No le hace ninguna falta pero debe cambiar de comportamiento. Si yo estoy próximo debe y está obligado a saber que yo, epicentro de la colectividad, me encuentro cerca. Lo mismo si se trata de otro pedagogo, instructor, ingeniero o representante del centro: en relación con cada una de estas personas debe existir determinada orientación.

Esto no significa adaptación. Quiere decir que debe tenerse noción del lugar que ocupa en la colectividad en que vive y cuáles son sus deberes de conducta que de ello se derivan.

He podido comprobar que la mayor parte de los educandos de casas y colonias infantiles adoptan un tono muy antipático con las personas que los visitan. Sea quien fuere el que llega, sin preocuparse por saber de quién se trata, comienzan a quejarse de sus educadores, del responsable de los servicios, del responsable administrativo y de sus propios compañeros. Yo conseguí que los comuneros no expusieran sus quejas a personas ajenas a la comuna. Otra cosa es la autocrítica; pero el "lloriqueo", la costumbre, como dicen los comuneros, de lamentarse y jimotear en presencia de cualquiera es inadmisible.

Los comuneros estaban con frecuencia descontentos con alguna que otra cosa. Lo hacían patente en el consejo de jefes, pero jamás se permitieron quejarse, gemir en presencia de otras personas, en relación a las cuales, la colectividad era un todo monolítico. El afán de quejarse no es autocrítica. Es el estado de ánimo de quien se siente infeliz en la colectividad, es el lloriqueo de la colectividad y de algunos de sus miembros. El sentimiento de ser pro-

tegido debe existir especialmente en la colectividad y hermosear su estilo. Debe formarse donde hay orgullo por ella, donde se plantean exigencias a cada individuo, es decir, donde cada persona se siente protegida contra la violencia, el despotismo y el escarnio.

Y esta conciencia de ser protegido arranca de la propia experiencia. Yo conseguí que hasta los más pequeños, los chicos y las chicas más sensibles de diez a doce años, no se sintiesen miembros inferiores de la colectividad. En el trabajo, sí; en una labor, sí; pero en su estado de ánimo, en su propia seguridad, se sentían perfectamente protegidos, pues advertían que nadie podía ofenderlos, por cuanto cada agraviado no sólo sería defendido por su destacamento, por la brigada, por mi, sino por el primer camarada que encontrase, y esto es lo más importante.

Por lo visto, esta idea de protección no llega por sí misma, hay que crearla y trabajar con ella. Pero dando siempre al estilo un tono elevado, capacidad de movimiento, energía y acción, hace falta crear simultáneamente la facultad de saber inhibirse. Esto es precisamente lo que el educador común consigue con relativa poca frecuencia. Saber contenerse es algo muy difícil, especialmente en la infancia, es una cualidad que no proviene de la simple biología; sólo puede ser formada. Y si el educador no se preocupó de enseñar a los chicos a dominarse, esta cualidad no se adquiere. Hay que saber refrenarse en todo momento y esto debe transformarse en costumbre. Los comuneros saben perfectamente que la persona que no se controla es una máquina sin frenos. Este dominio de sí mismo se expresa en cada movimiento físico y psíquico, particularmente en las discusiones y polémicas. Los niños riñen muy a menudo por no saber contener sus impulsos.

Inculcar el hábito de ceder ante el camarada es algo muy difícil. Yo conseguí este espíritu de

aceptación basándome exclusivamente en consideraciones de utilidad colectiva. Logré que antes de que los niños riñesen surgiese una retención, un freno, y la riña se evitaba. Valiéndome de ello logré que durante meses enteros no hubiera en la comuna riñas entre camaradas y, menos peleas, chismorreos e intrigas entre comuneros.

A. Makárenko. De la conferencia *Educación por el trabajo. Relaciones, estilo y tono de la colectividad*, 1938, *Obras*, t. V.

La estética de la colectividad

...No puedo imaginarme una colectividad en la que un niño quisiera vivir, de la que pudiera enorgullecerse siendo fea en su aspecto externo. No pueden desecharse los aspectos estéticos de la vida. Y precisamente nosotros, los pedagogos, adolecemos muy a menudo de cierto nihilismo en cuanto a la estética.

La estética del traje que vestimos, de la habitación, de la escalera y de la máquina tiene no menos importancia que la estética de la conducta. ¿Qué es, pues, la estética de la conducta? Es precisamente el modo de comportarse que ha adquirido determinada forma. La propia forma es el rasgo de una cultura más elevada...

Considero condición de extraordinaria importancia que el comunero no debe apoyarse en el pasamanos de la escalera, no debe recostarse en la pared cuando habla conmigo o con otras personas, que debe mantener el talle erguido llevando siempre ajustado el cinturón; que está obligado a responderme a mí, al jefe "Comprendido" cuando algo se le ordena y, en tanto no lo haya dicho, se considera que no ha entendido la orden.

Todo esto tiene enorme importancia. Nuestra norma de conducta en este aspecto era así. Zemlianski, designado hoy jefe de los servicios domésticos, ordena a un chico:

—Nikolái, tráeme papel y lápiz.

Y si el requerido sale corriendo le dirá:

—¿Qué forma es esa de marcharse?

— ¡Comprendido! ¡Traer papel!

Esta distinción externa, este sentido de la forma, determina también el contenido interno de la conducta. Luego, estos mismos chicos, Zemlianski y Nikolái, pueden pasarse todo un día jugando a la pelota o al fútbol pero, en este momento, uno es jefe y otro, subordinado. Y, naturalmente, deberá existir cierta forma externa en sus relaciones.

Cuando impongo una sanción tampoco la considero aceptada en tanto no me digan:

—¡Comprendido!

Esta forma de cortesía establecida en las relaciones prácticas es de extraordinaria utilidad, moviliza la voluntad del individuo, lo obliga a concentrarse; esta forma, insisto, remarca el tipo de relaciones laborales y enseña al hombre a distinguir que la amistad, la vecindad, el afecto y el compañerismo es una cosa y, las obligaciones, otra. Y esta forma de conducta despierta especial respeto para con las obligaciones.

Pienso que, por supuesto, se puede prescindir de esto, pero repito que ésta es la forma más viable para la educación por medio del trabajo, la forma externa de las relaciones laborales. Y esta misma forma externa determina con frecuencia la propia esencia.

Más tarde, esto adquirió en la comuna un carácter tan cotidiano, llegó a ser un fenómeno tan natural, que ya no concebíamos otra norma de vida. Entre los chicos más pequeños había calado tan hondo el reflejo del saludo que jamás habría podido decir nadie: usted bromea, esto es un juego. Pero en cuanto el chico entable relaciones oficiales esta actitud aflora de la forma más natural, se manifiesta en él este reflejo de relación práctica.

A veces un chico juega en el área de participación, está absorbido por el ejercicio, enardecido.

Una de las carreras le lleva casualmente junto a su jefe de guardia y oye que éste le hace cualquier pequeña recomendación. El chico reacciona inmediatamente y adopta la postura debida. Yo estimo que esto tiene mucha importancia y utilidad.

Todas estas normas de comportamiento externo carecen de sentido cuando no existe ni se inculca cierto estilo general. Y allí donde se quiera introducir esta compostura externa sin educar la capacidad orientadora, ni la inhibitoria, donde no se inculquen ni el sentido de responsabilidad, la exactitud en el trabajo, la responsabilidad unipersonal ni la seguridad de protección, allí, por supuesto, no se logrará esa forma de comportamiento externo, es decir, no tendrá ningún sentido. Y sólo donde impera un estilo común a todos, un estilo estructurado sobre el movimiento y contenido colectivos constantes es donde esa forma de amabilidad externa, si se quiere con ciertos ribetes militares aunque en general no rebasa los marcos del movimiento pioneril, será, sin duda, necesaria, útil, embellecerá extraordinariamente a la colectividad. Y, al hacerlo, ejerce una acción reiterada, una reacción que hace también atractiva a la colectividad desde el punto de vista estético.

...Cuando llegamos a la estética como resultado del estilo, como su índice, comenzamos a contemplarla ya como un factor por sí mismo educacional...

A la colectividad hay que embellecerla exteriormente. Por ello, incluso cuando la nuestra era pobre, lo primero que hice fue construir un invernadero, pero no de cualquier manera, sino calculado para una hectárea de flores, sin escatimar su costo. Y cultivábamos necesariamente rosas, no florecillas de mala muerte, sino, crisantemos y rosas. Contábamos siempre con una hectárea de flores, de las mejores y más hermosas. Flores que adornaban los dormitorios, comedores, aulas, despachos y también las escaleras. Hacíamos canastillos especiales de hojalata y adornábamos con flores los bordes de

las escaleras. Esto era de suma importancia. Por cierto que los destacamentos no recibían las flores mediante vale; ellos mismos se dirigían al invernadero y cambiaban su tiesto de flores marchitas por uno o dos nuevos.

Pues bien, estas flores, el aseo de la ropa, la limpieza de las habitaciones, el lustre del calzado: todo esto debe existir en una colectividad infantil. Los zapatos deben estar siempre relucientes, sin esto no hay educación posible. Lo mismo la dentadura que el calzado. En el traje no debe haber la mínima brizna de polvo. Lo mismo hay que exigir del peinado. Que se peinen a la moda que quieran, pero que sea realmente un peinado...

Esta exigencia respecto a la limpieza debe observarse muy rigurosamente. Medio año después de haber salido de la comuna Dzerzhinski regresé a ella con una inspección de Kíev. Como es natural, todos corrieron a estrecharme la mano haciéndome objeto de las más expresivas muestras de cariño. Cuando recorría los dormitorios vi que no se encontraban como de ordinario: polvo en los muebles; en el sitio ocupado por Yanovski, mi mejor jefe de destacamento, había un pañuelo tirado en el suelo, cuando abrí el armario vi que se podía sacar de allí un montón de basura. No empleé el tono suave para hablar; por el contrario, con áspera voz le dije: "Diez horas de arresto y no quiero ver nada más. Mañana yo mismo pasaré revista a la limpieza". A las cuatro y media de la mañana siguiente ya me habían enviado el automóvil que debía traerme de Járkov y, cuando llegué, no pude encontrar ni una brizna de polvo. Les pregunto: "¿Cómo les ha dado tiempo?" y me responden: "No nos hemos acostado". Comprendo perfectamente que mis exigencias son diferentes a las de otros, pero bastó con aflojar un poco la mano para que desaparecieran el tono y el estilo de trabajo. Todo esto hay que tenerlo presente...

Yo no permitía que ningún maestro fuera a la lección mal vestido. Por eso se hizo costumbre entre nosotros ir al aula con la mejor ropa. Yo mismo iba al trabajo con mi mejor traje. Todos nuestros pedagogos, ingenieros y arquitectos vestían elegantemente.

Todo esto era muy importante. Tomemos, por ejemplo, la mesa. Se puede cubrir con un mantel de hule: está bien y es higiénico; puede ensuciarse cuanto quieras, se lava y de nuevo está limpio. No, sólo un mantel blanco puede acostumbrar a ser cuidadoso y limpio; el hule, a la corrupción. El mantel estará sucio los primeros días, abundarán las manchas. Medio año después estará limpio. No es posible enseñar a comer con cuidado si no se emplea el mantel blanco.

Así pues, hay que presentar serias exigencias para cualquier menudencia, a cada paso: con respecto al manual, la pluma, el lápiz. ¿Qué significa un lápiz mordisqueado? El lápiz debe estar cuidadosamente afilado. ¿Qué significa una pluma oxidada, que no escribe; una mosca en el tintero, etc.? Agregue usted, a todos los propósitos pedagógicos que tenga, miles de millones de tales pequeños detalles. Cierto que usted sólo no puede controlar todo eso, pero cuando la colectividad lo vigila y conoce el valor de cada nimiedad, pueden resolverse...

O un detalle tan pequeño como el pañuelo de bolsillo. ¿Cómo es eso de no dar a la persona un pañuelo limpio y cambiárselo cada día?...

En la colectividad hay muchos detalles como éstos: ellos constituyen la estética de conducta que debe existir en la colectividad... Y estos detalles de principio no sólo deben llevarse hasta el fin, sino también meditarse bien y armonizarse con los principios generales. Aquí se incluyen numerosos pequeños detalles que no podemos enumerar, pero todos ellos pueden realizarse con limpieza y estética, combinándose con el movimiento general de la colectividad...

...En el traje, en determinado botón o forma de llevar una prenda, en cierto corte de sastre debe haber algo que llame la atención. Sabemos que a esto tienden no sólo los pequeños, sino también los adultos; muchos llevan uniforme y muchos sueñan con llevarlo. En ello hay algo grato. Alguien, supongamos, viste el uniforme de ferroviario. Y para el alumno esto tiene aún mayor importancia...

...Pero el uniforme sólo es bueno cuando es bonito, cuando es cómodo. Con respecto al uniforme yo he tenido que sufrir muchas contrariedades y frustraciones hasta lograr uno más o menos bonito y cómodo.

Pero en cuanto al uniforme estoy dispuesto a ir más lejos. Estimo que los niños deben vestir con tal gusto y elegancia que inspiren admiración. En tiempos pasados eran las tropas las que vestían las mejores galas. Era el lujo de las clases privilegiadas. En nuestro país, la capa privilegiada de la sociedad, que tiene derecho a vestir mejor que nadie, deben ser los niños. Yo no me detendría ante nada con tal de que cada escuela fuese vestida con un magnífico uniforme. Esto cohesiona admirablemente a la colectividad. Hasta cierto punto yo seguía esta orientación... Disponía de monogramas dorados y plateados, "tiubeteicas" bordadas, cuellos de piqué planchados y blancos como la nieve y otras prendas. Una colectividad bien vestida será de ustedes ya en un 50%.

A. Makárenko. De la conferencia *Educación por el trabajo. Relaciones, estilo y tono en la colectividad*, 1938; del informe *Algunas conclusiones de mi experiencia pedagógica*, 1938, y de la conferencia *Métodos de educacíon*, 1938, *Obras*, t. V.

Soy contrario a las formaciones cuarteleras. A veces, llevan a los niños al ropero formados por parejas. Esto no hace ninguna falta. Cuando tenemos una colectividad disciplinada la orden establece que deben ir ordenadamente al guardarropa primero el aula tal, luego la otra, y que la vigilancia del orden se encomienda a fulano de tal. Todos saben así cuando les corresponde ir al guardarropa. En estas condiciones no hay que hacerlo necesariamente por parejas...

El 7 de noviembre de 1938 observé en Kislovodsk que una escuela formó desordenadamente para la manifestación, y no lo hicieron así premeditadamente, sino que sencillamente no podían formar. Cuando al fin formaron, los maestros se dedicaron a vigilar a los chicos para que no abandonasen las filas. Esto no es ninguna "militarización". Y se denomina militarización la marcha, formar durante un momento, alinearse; por la derecha, el 6. Forman y preguntan: "¿Cuánto tiempo estamos así?". "Dos horas". "¡Rompan filas!" Los muchachos se dispersan, compran dulces y helados. El corneta da la señal y todos corren de nuevo a formar.

Esto es libertad para el maestro y para los alumnos, y no formación cuartelera...

Yo no puedo enumerarles todas las normas de vida hermosa, pero es innegable que debe ser así. Y la vida hermosa para los niños no es la misma que para los mayores. Los niños tienen sus tipos de emotividad, su grado de expresividad de movimientos espirituales. Y la belleza de la colectividad infantil no puede copiar totalmente la belleza de la colectividad adulta.

Tomemos el juego. Este debe estar presente necesariamente en la colectividad infantil. Un conjunto de niños que no juegue no es tal colectividad infantil. El juego no sólo debe consistir en que el

muchacho corre por el área de participación y juega al fútbol, sino en que en cada minuto de su vida hay un poco de juego, se aproxima a un cierto escalón imaginativo, a la fantasía, se forja un personaje de sí mismo y, jugando, se siente alguien más importante. La imaginación se desarrolla únicamente en una colectividad que juega. Y yo, como pedagogo, debo jugar un poco con ellos. Si no hago más que enseñar, exigir, insistir, seré una fuerza extraña, quizá útil, pero nunca afín. Debo jugar sin falta, y esto se lo exigía a todos mis colegas.

...Cuando estoy con los muchachos debo agregar un poco de tono mayor, de imaginación y de sonrisa; no una sonrisa aduladora, sino amable, con una cierta carga de imaginación. Debo ser un miembro de la colectividad que no sólo presione sobre ésta, sino que, además, le infunda alegría. Debo ser estéticamente expresivo, por eso jamás salí con las botas sucias o sin cinturón. Yo también debo tener cierto brillo, en la medida de mis fuerzas y posibilidad, por supuesto. Debo ser tan jovial como la colectividad. Jamás me he permitido tener una fisonomía triste, un gesto apenado. Incluso cuando sufría disgustos, enfermaba, debía saber ocultárselo a los niños.

Por otro lado debo saber desahogarme. El año pasado leí en... una revista pedagógica cómo había que hablar con los educandos. Se decía que el pedagogo debía hablar con una voz uniforme. ¿Por qué motivo? ¿Por qué con voz uniforme? Pienso que de esa forma resultará un pedagogo tan cargante que le odiarán todos. No, creo que el pedagogo debe ser alegre, animoso y levantar la voz para que comprendan que si me enojo, lo hago de verdad, y no de forma que parezca una mezcla de enojo y de sermón pedagógico moralizante.

Esta exigencia se refiere a todos los trabajadores de la pedagogía. Yo he despachado implacablemente a excelentes trabajadores de la enseñanza sólo porque sembraban tristeza. En la colectividad in-

fantil, el adulto debe saber inhibir y ocultar sus contrariedades...

...Consideramos que el niño debe jugar y tenemos todos los juguetes que quieran pero, al mismo tiempo, consideramos que al juego debe destinársele determinado local aparte; con ello, se limita toda la participación del juego en la educación. Yo, en cambio, afirmo que la organización infantil debe estar saturada de juego. Tengan en cuenta que se trata de edad infantil, que ésta tiene necesidad de jugar y hay que satisfacerla; y no para que disfruten a esa edad, sino porque el niño trabajará de la misma forma que juega. Y yo he sido partidario de impregnar de juego toda la organización de la colectividad infantil y de que nosotros, los pedagogos, tomemos parte en este juego.

Así "jugué" yo 16 años, y no sólo en este caso, sino también en otros muchos, a la famosa "militarización" por la que en su día me "comían", jugaba a los jefes, a los saludos, etc. La verdadera militarización estaba en los círculos de infantería; y éste era un juego en el que yo participaba, y lo hacía porque llegué a la conclusión de que sin ese juego es más difícil crear una verdadera colectividad alegre y gallarda. ...Esta es una estética especial, necesaria para la colectividad infantil.

¿Y ustedes creen que nosotros no jugamos? ¡Sí, jugamos! Tomen todas estas corbatas, alfileres, gatitos y perritos. Son también juegos. Parecen cosas admitidas, pero son juegos. A veces jugamos a darnos importancia en nuestro gabinete; a veces, a la erudición, cuando colocamos nuestros libros y pensamos: tengo una biblioteca. Sí, jugamos a la biblioteca. Jugamos. Distribuimos los libros, pero el último número de la revista lo ponemos bajo la almohada. ¿Acaso no jugamos al recibidor? Jugamos. Y jugamos al cubierto de comedor y al cuchillito para cortar limones y naranjas también jugamos, aunque no cortes nunca un limón ni una naranja con este cuchillo. ¿Y por qué cuando

tratamos con niños no tenemos más que seriedad, una moral incesante, moral, enseñanza y enseñanza? ¿Y cuándo se juega? "En el receso jugará", dice el pedagogo. "Venga, sal y corre, ¡pero cuidadito con el cristal, no ensucies los zapatos, no te rompas las narices!"

Y yo considero que esta incorporación al juego en la colectividad infantil es completamente imprescindible.

A. Makárenko. Del informe *De la experiencia de trabajo*, 1939; de la conferencia *Educación por el trabajo. Relaciones, estilo y tono en la colectividad*, 1938; del informe *Algunas conclusiones de mi experiencia pedagógica*, 1938, *Obras*, t. V.

La perspectiva

El verdadero estímulo de la vida humana es el mañana dichoso. En la técnica pedagógica, esa alegría de mañana constituye uno de los objetos más importantes del trabajo. Debe comenzarse por organizar la propia alegría, hacerla aflorar a la vida y presentarla como una realidad. Después hay que transformar insistentemente tipos más sencillos de alegría en otros más complejos y de mayor importancia humana. En todo esto existe una línea interesante: desde la satisfacción primitiva más simple hasta el más profundo sentimiento del deber.

Lo más importante que acostumbramos a valorar en el hombre son su fuerza y su belleza. Una y otra se determinan exclusivamente de acuerdo con la actitud que mantiene hacia la perspectiva. La persona que determina su conducta basándose en el futuro más inmediato es la más débil. Si se contenta únicamente con su propia perspectiva, aunque sea lejana, puede parecernos fuerte, pero no suscita en nosotros sensación de belleza personal y valor

auténtico. Cuanto más amplia es la colectividad, cuyas perspectivas son también para el hombre las suyas personales, tanto más bella y sublime es la persona.

Educar a una persona significa acostumbrarle a tener miras futuras. La metodología de este trabajo reside en trazar nuevas perspectivas, en utilizar las ya existentes y en plantear paulatinamente otras más valiosas.

Se puede comenzar también por una buena comida y la asistencia a una sesión de circo, pero también hay que hacer aflorar a la vida, ampliar gradualmente las perspectivas de toda la colectividad y elevarlas al nivel de las de toda la Unión Soviética.

Los fracasos de muchas instituciones infantiles, de casas y colonias de niños dependen de la debilidad e incertidumbre de sus perspectivas. Incluso establecimientos infantiles, bien dotados de todo, si no organizan esto no conseguirán buen trabajo ni tendrán disciplina.

La perspectiva inmediata

A una colectividad infantil, todavía incapacitada de orientar sus anhelos e intereses a largo plazo, el mañana tiene que parecerle forzosamente mejor que el presente. Cuanto mayor es la edad de los que la integran, tanto más se desplaza el límite forzoso de la perspectiva más optimista y cercana. Para un joven de 15 ó 16 años, el futuro inmediato ya no puede tener importancia tan grande como para un adolescente de 12 ó 13 años. Es frecuente que a una persona mayor le baste con la perspectiva aún lejana, todo depende del grado de conciencia y desarrollo político de dicho individuo.

Una de las tareas más esenciales en el desarrollo de nuestro proceso educativo es pasar del logro de

satisfacciones más inmediatas a la obtención de satisfacciones más alejadas. Pero, en cuanto al porvenir, esta tarea es todavía insuficiente y, en principio, no diferencia en nada a nuestra pedagogía de la burguesa. Nuestro trabajo con vistas al futuro reside también en que todos nosotros inculquemos líneas colectivas de afanes y no sólo de tipo individual. El individuo en que predomina la perspectiva colectiva sobre la personal es ya una persona de tipo soviético.

Nuestra misión reside, por último, en armonizar las líneas de las perspectivas individuales y colectivas de forma que a nuestros educandos no les invada ninguna sensación contradictoria entre ellas.

Debido a esta complejidad, el trabajo en esta esfera adquiere suma trascendencia, convirtiéndose en el más importante en el terreno de la educación propiamente dicha.

El planteamiento de perspectivas inmediatas debe empezarse, por supuesto, definiendo las orientaciones personales. La primera fase de este trabajo es forzosamente necesaria en toda institución bien ordenada. Locales y aulas bien equipados, habitaciones bien acondicionadas, comida satisfactoria, cama limpia, plena protección del niño contra la arbitrariedad y el despotismo de los mayores, tono amable y sencillo en las relaciones; tal es el mínimo espectativo necesario, sin el cual es realmente difícil imaginarse un atinado trabajo educacional.

Y, sin embargo, no debemos perder de vista el hecho de que hay chicos en los que ya son habituales costumbres relacionadas con metas próximas de otro tipo: demostrar su fuerza sobre los camaradas más débiles, hacer objeto de manifiesta grosería a las chicas, contar un chiste de mal gusto; también las adquisiciones materiales por la vía del robo y la bebida constituyen así mismo afanes sobre la línea de un propósito inmediato. Para estos muchachos, la vida ordenada de un establecimiento infantil no es a menudo tan atractiva como para que sus ambiciones

habituales puedan olvidarse. Claro que también dentro de las condiciones de vida más confortables se puede jugar a la baraja, beber y mofarse de otros.

Esta es la razón por la que en una colectividad joven podrá haber siempre lucha entre las líneas de perspectivas caducas y las nuevas. En esta época es precisamente cuando hay que prestar mayor atención a plantear el futuro inmediato. El cine, los conciertos, veladas, trabajos de los círculos de interés, lecturas colectivas y actividades de aficionados al arte, paseos y excursiones deben desplazar a los tipos primitivos del pasatiempo "agradable".

Y no obstante, sería un gran error estructurar el futuro inmediato ateniéndose solamente al principio de lo que nos es grato: incluso si en esto grato hay elementos de utilidad. Por este camino imbuiremos en los chicos un epicureísmo absolutamente inadmisible.

El futuro inmediato debe estructurarse desde los primeros días con arreglo a un plan colectivo. La mayor parte de los pequeños se distinguen siempre por su actividad, por un amor propio demasiado ostensible, por el afán de destacar del resto de sus compañeros, por un anhelo de predominio.

Precisamente en estas facetas dinámicas del carácter es en las que hay que apoyarse para dirigir los intereses de los educandos hacia el logro de las satisfacciones más elevadas.

Las miras futuras tienen una interesante particularidad. Atraen la atención de la persona por su aspecto general de satisfacción, pero ésta todavía no existe. A medida que se progresa hacia ella surgen nuevos planes para el mañana, tanto más atractivos cuanto mayores sean los esfuerzos empeñados para salvar los diferentes obstáculos.

Hay que facilitar el que los niños ansíen el logro de satisfacciones que exigen cierta aportación de trabajo. Si el patio está sucio surge la idea natural de que sería necesario tender un caminito y, entonces,

se pasará con agrado por dicho patio; pero cuando comienzan los trabajos para hacer este paseíto, surge un nuevo ideal: hacer el caminito más amplio y mejor. Comienza entonces un trabajo muy complicado que exige mayores esfuerzos. Grupos enteros de chicos se suman a esta labor que les lleva varios días. En este caso el educador puede observar cómo el sencillo propósito inicial de un caminito cómodo cambia por otro más valioso, de cumplir esta tarea laboral en la mejor forma.

Si a los chicos se les propone la construcción de una pista de patinaje es indudable que emprenderán el trabajo con ardor, atraídos por la simple y pobre perspectiva de distraerse. Pero en el proceso del trabajo, cuando surjan distintas tareas interesantes, como la estufa para calentarse, los bancos, el alumbrado, etc., esta perspectiva regocijante irá sustituyéndose paulatinamente por un aspecto más valioso de afanes y de éxito laboral. Y esto lo experimentarán todos. En el proceso de este trabajo, en algunos chicos surgirán orientaciones adicionales de perspectiva inmediata: hallazgos de tipo organizativo, esfuerzos de preceptor.

Cuando la colectividad se funde en una familia monolítica, la sola idea del trabajo colectivo entusiasma como agradable perspectiva inmediata.

Una de las tareas más importantes en la dirección de un establecimiento infantil es organizar este porvenir inmediato, o sea, saber suscitar el afán general por el mañana, pletórico de esfuerzo y éxitos colectivos. En este sentido pueden encontrarse muchas posibilidades especialmente en el trabajo escolar y en la producción. El trabajo en el taller no debe constituir una cadena de operaciones iguales y tediosas. Ante cada taller, ante cada grupo de máquinas debe haber siempre una tarea de honor que arrastre a todos por la importancia que tiene en el proceso de desarrollo de la institución, por su interés técnico, por el provecho directo que aporta en la asimilación de hábitos de trabajo de cada

educando. Si en la institución se crea este estado de ánimo, los educandos se levantarán por la mañana obsesionados por la alegre perspectiva que les brinda el día de hoy.

Hay que hacer que los planes de producción, las dificultades que surjan en el proceso productivo los conozca toda la colectividad, organizando para ello la emulación socialista. Aun en el caso de que la producción esté todavía deficientemente regulada, de que haya pocas máquinas y malas herramientas, a pesar de todo eso, la colectividad debe ser movilizada a la lucha por una mejor labor de producción. Debe saber qué máquinas y dónde se compran, cuándo serán recibidas, dónde serán instaladas...

Exactamente igual hay que plantear miras con vistas al futuro en la escuela y en el club. El educando que ha estudiado bien su lección se despierta siempre con una perspectiva radiante. Por eso es importante ayudarlo a que asimile ésta. Con el mismo pensamiento venturoso en el mañana vive también el que participa en la obra teatral del círculo dramático y el miembro de la redacción, si el periódico ha sido bien confeccionado.

La vida de la colectividad debe ser pletórica en dicha, precisamente en este sentido. Pero no por el placer de la distracción simple y del regocijo que puede lograr ahora, inmediatamente, sino por el deleite que le brindan los esfuerzos laborales y los éxitos del mañana.

La labor organizadora del futuro inmediato debe realizarse regularmente y bajo las formas más diversas. Este trabajo es muy fácil e interesante y no requiere habilidades especiales. Basta, por ejemplo, anunciar que dentro de dos semanas se celebrará un encuentro de fútbol entre el equipo de dicha institución y cualquier otro equipo de las inmediaciones para que la colectividad se sienta invadida de optimismo por esta perspectiva.

Se sobreentiende que el juego referente a proyectos futuros sólo será real si ustedes se

preocupan verdaderamente de la colectividad, si verdaderamente se esfuerzan por que su vida sea más radiante, si no la engañan ofreciéndole planes seductores que más tarde resultan irrealizables. Cualquier alegría, incluso la más pequeña, prometida a la colectividad hará que ésta sea más fuerte, monolítica y animosa. A veces también es necesario plantearle una tarea dura y honrosa y, otras, se precisa proporcionarle la más simple satisfacción infantil anunciándole, por ejemplo, que dentro de una semana se dará helado de postre.

La perspectiva intermedia

La perspectiva intermedia no es más que un acontecimiento colectivo un poco alejado en el tiempo. Es algo absolutamente necesario. Incluso la persona mayor prevé siempre, con cierta antelación, una suma de acontecimientos más o menos agradables: vacaciones, viaje a un balneario, ascenso en el cargo y, con mayor motivo, esto es más necesario para los niños.

Estos acontecimientos no deben prodigarse demasiado. En octubre de 1935, en la comuna Dzerzhinski se dijo lo siguiente: ustedes son una de las mejores instituciones. El Primero de Mayo de 1936 la comuna irá a Kíev, donde saludará a nuestro Gobierno, participando en la manifestación cívica de esta ciudad.

La dirección de la comuna concedió la debida importancia a este acontecimiento. El Primero de Mayo de 1936 debía ser para la colectividad una fiesta grande y dichosa, para la que todos debían prepararse con mucha antelación, y cada comunero debía tenerlo muy presente.

Este viaje del Primero de Mayo sólo puede ser provechoso en el aspecto educativo si se deja sentir durante todo el invierno, cada día laboral de la

colectividad, vigorizando y embelleciendo toda perspectiva inmediata.

Como fines intermedios pueden figurar: participación en las manifestaciones festivas y campañas de todo el pueblo, celebración de fechas revolucionarias, del aniversario de la fundación del establecimiento infantil y de los cumpleaños del padrino de honor, cuyo nombre lleva la institución, comienzo y terminación del año docente, fiesta con motivo de la graduación, el logro del primer puesto por la institución, inauguración de un nuevo taller, cumplimiento del plan de producción proyectado, así como el comienzo de las vacaciones veraniegas.

El futuro intermedio sólo tendrá importancia si los grupos se preparan con mucha antelación para estas fechas, si a ellas se les concede una significación especial, si a su contenido fundamental se le suman los temas más diversos, rendición de cuentas y gestiones de grupos y comisiones, recepción de invitados, actos para entrega de premios, inauguración de locales y puesta en servicio de nuevas herramientas y publicidad de los resultados de la emulación anual.

La preparación para semejante día (que no deben ser más de dos o tres al año) al principio sólo debe notarse en forma de pensamiento colectivo, pláticas y consideraciones. Mucho antes de la fiesta hay que organizar la elección de las distintas comisiones, incluyendo en ellas el mayor número posible de educandos. Estas comisiones deben rendir cuentas más a menudo ante la asamblea general. Será de utilidad si con motivo de la celebración de esta fiesta surgen en la colectividad dos proyectos y toda ella se ocupa de dilucidar cuál es el mejor.

Las vacaciones estivales deben constituir un acontecimiento especialmente agradable, ansiosamente esperado largo tiempo; deben entenderse no sólo como una época de descanso, sino, ante todo, como una perspectiva seductora para los educandos. La privación del permiso a los educandos no

sólo es perjudicial porque les priva del descanso, sino precisamente porque les arrebata una gozosa ilusión.

Las vacaciones de verano deben estar a tono con los méritos de la colectividad y el desarrollo de la producción, con la organización de su vida y del trabajo cultural. Cuanto más importantes son las realizaciones de la colectividad en su trabajo, cuanto mayores sean los progresos de organización y disciplina, tanto mejor será el descanso que se le conceda. Cada colectividad debe tender a que sus méritos sean tan importantes y unánimes que le hagan en su conjunto merecedora de que sus vacaciones transcurran en las mejores condiciones. El descanso ideal para la colectividad es un campamento cercano a un río, lago o al mar.

La preparación del campamento, su equipamiento, organización del comedor, áreas deportivas, entrevistas y confección del plan cultural y deportivo, todo esto debe movilizar de antemano a la colectividad.

La perspectiva lejana

A pesar de que la permanencia de cada educando en la institución es temporal, de que tarde o temprano la abandonará, el futuro del establecimiento infantil, su vida más plena y más rica culturalmente deben figurar siempre ante la colectividad como meta importante y sublime que ilumina muchos detalles de la vida presente. La experiencia ha demostrado que los chicos no muestran nunca indiferencia por el futuro lejano de su institución si se encuentran en ella a gusto y sienten cariño por ella.

Esta finalidad remota puede servir de acicate a los chicos para grandes trabajos y esfuerzos, puede constituir para ellos una perspectiva realmente radiante. Esta circunstancia se forma en el instinto natural de cada educando como miembro de la familia.

La colectividad de la institución es una gran familia y, por eso, la suerte futura de su institución nunca puede serle indiferente a cada miembro. Esta perspectiva tiene especial importancia si la institución no interrumpe sus relaciones con sus antiguos educandos, si mantiene correspondencia constante con ellos y los invita a pasar sus vacaciones con la colectividad.

La educación de esta perspectiva es una fase de mucha importancia para la amplia formación política, puesto que sirve de tránsito natural y práctico hacia una perspectiva más vasta, a la de toda nuestra Unión Soviética.

El futuro de la Unión Soviética, su progreso, es el grado supremo de la organización de las miras futuras; no sólo conocer de oídas este porvenir, no sólo hablar y leer de él, sino sentir con todas las fibras de su ser el movimiento de avance de nuestro país, su trabajo y sus éxitos. Los educandos de una institución infantil soviética deben saber quiénes son los amigos y los enemigos de su Patria y de qué parte le amenaza un peligro. Deben saber representarse su propia vida, ni más ni menos, que como una parte del presente y futuro de toda nuestra sociedad.

Para desarrollar estas miras lejanas no basta con estudiar la URSS y su avance. Hay que mostrar a cada paso a los educandos que su trabajo y vida es parte del trabajo y la vida de la Unión. Hay que mostrarles los heroicos y gloriosos días de la vida soviética no sólo a través de los conocimientos, sino también de forma tangible, en la experiencia, en el trabajo y en el esfuerzo. Es muy importante que los niños vean películas revolucionarias, se les hable de los acontecimientos más relevantes de la Unión Soviética, comparándolos con los acontecimientos que tienen lugar en la institución, invitar a que visiten la colectividad las personas más destacadas de la Unión Soviética para hablar con ellas, mantener correspondencia con otras colectividades de

niños y mayores y con algunas personas por separado.

Sobre el fondo de tan alta perspectiva soviética siempre es fácil y cómodo trazar proyectos personales lejanos para los distintos educandos. En cuanto el alumno de un establecimiento infantil comienza sus estudios en la escuela y en la producción ya se siente interesado por su propio futuro.

El saber coadyuvar a este porvenir constituye una de las tareas más importantes de cualquier institución infantil y, al propio tiempo, bastante difícil.

A. Makárenko. Del libro *Metodología de la organización del proceso de educación*, 1936, *Obras*, t. V.

Las tradiciones

...Nada aúna tanto a la colectividad como la tradición. Inculcar las tradiciones, conservarlas, es una tarea de importancia extraordinaria en la labor educativa... Y las mejores escuelas que he visto, por cierto también en Moscú, son escuelas que han acumulado tradiciones. ¿Qué es la tradición? También se me han hecho objeciones contra ella. Nuestras viejas figuras de la pedagogía afirmaban: toda ley, toda regla debe ser racional y lógicamente comprensible. En cambio usted acepta la tradición, cuya razón de ser y lógica ya han desaparecido. Tenían razón, yo aceptaba la tradición. Un ejemplo. Cuando era más joven y tenía menos trabajo, me levantaba siempre en la comuna a las seis de la mañana y pasaba revista diariamente, es decir, entraba en el dormitorio con el jefe del destacamento que estaba de guardia, saludándome a la voz de mando "¡Destacamento, firmes!" Comprobaba si faltaba alguien y el estado del destacamento para comenzar la jornada. A la sazón me recibían como al

jefe de la comuna, y como tal, en esos casos podía realizar toda clase de averiguaciones e imponer correctivos. Excepto yo, en la comuna nadie tenía derecho a imponer sanciones si no eran las asambleas generales. Cuando perdí la posibilidad de pasar revista cada día, informé que al día siguiente no podría acudir, que la revista la pasaría el jefe de guardia.

Paulatinamente la forma se hizo usual y se estableció la siguiente tradición: el jefe de guardia era recibido en el momento de pasar revista como jefe de la comuna. En los primeros tiempos esto era comprensible, después, dejó de ser así. También los novatos sabían que el jefe tenía derecho a imponer sanciones aunque no comprendían por qué. Los veteranos sí lo recordaban. El jefe decía: "¡Dos guardias de castigo!" y le respondían: "Entendido, dos guardias de castigo". Pero si a otra hora del día o de la noche este jefe hubiese querido hacer uso de tales derechos le habrían contestado: "¿Quién eres tú?" Esta tradición se conservó y fortaleció mucho a la colectividad.

Ahora, otra tradición que también perdió su lógica. En cierta ocasión, hace ya mucho, se produjo el siguiente conflicto. El jefe de guardia, al dar el parte de la tarde, informó: "Ivanov ha violado la disciplina durante la comida". Ivanov, por su parte, repuso: "No es cierto, no la he infringido". Cuando me informé del asunto dije que opinaba que no había tal infracción a la disciplina. También otros tenían el mismo criterio, pero el jefe que estaba de guardia insistió. Dejé el asunto sin consecuencias. El susodicho jefe de guardia protestó mi decisión en la asamblea general, diciendo: "Antón Semiónovich no tenía derecho a comprobar mis palabras: yo no se lo dije al oído, sino que le di el parte en posición de "firme", saludando, en presencia de todos los jefes. Si no cree mi informe tampoco debe confiarme la guardia. Si cada informe mío va a comprobarlo testificalmente ¿para qué entonces hacer guardia?"

La asamblea general acordó: Antón Semiónovich no tiene razón, el parte del que está de guardia no se comprueba. Si se lo dicen al oído, entonces es otra cosa, puede comprobar. Y esto fue ley durante diez años. En el transcurso del día podía decirse lo que fuera, pero a la hora de recibir el parte estas palabras ya eran absolutamente ciertas, pues lo decía con un saludo, levantando el brazo y lo que el jefe decía era totalmente cierto. Quien consideraba que no era efectivamente culpable se limitaba a estimar para sus adentros que el jefe se había equivocado.

Y esta magnífica tradición arraigó tan hondo que se hizo muy fácil trabajar. Primero, porque ningún jefe de guardia se permitía mentir; sabían que le debían creer y, además, porque se evitaba perder tiempo y energía en comprobaciones. Podía ocurrir incluso que el jefe de guardia se hubiese equivocado, efectivamente, pero el pobre perjudicado debía subordinarse. Y cuando en cierta ocasión un komsomol planteó la cuestión de que era preciso abolir ese procedimiento por cuanto él realmente no había demorado al trabajo, mientras el jefe de guardia le había atribuido en su informe un retraso de diez minutos, después de asegurarle que no había comprobación ulterior, los compañeros le dijeron que posiblemente tenía razón, que efectivamente podía haber ido por cuchillas, pero que para ellos y para él mismo tenía más valor la disciplina y la confianza para con el jefe de guardia que tener razón y, por tanto, había que sacrificar su razón, porque si se tuviese que comprobar todo lo que decía cada jefe en su turno de guardia éste dejaría de ser un responsable de servicio para convertirse en un lacayo, y lo que se necesitaba era un verdadero jefe de guardia. Tradiciones como ésta hubo muchísimas en mi colectividad, centenares. Yo no las sabía todas, pero los chicos, sí. Y no las conocían por escrito, sino por intuición, mediante no sé qué tentáculos. Hay que hacerlo así, decían. ¿Por qué?

Porque así lo hacen los mayores. Esta experiencia de los mayores, el respeto a la lógica de los mayores y a su trabajo en la creación de la comuna y, lo principal, el respeto a los derechos de la colectividad y a sus representantes son cualidades de la colectividad de extraordinaria importancia que, naturalmente, se apoyan en las tradiciones. Estas embellecen la vida de los muchachos. Viviendo en este conjunto de tradiciones los chicos sienten que se mueven dentro de su ley colectiva particular, se enorgullecen de ella y se esfuerzan por mejorarla. Sin estas tradiciones considero imposible realizar una educación soviética acertada. ¿Por qué? Porque es imposible educar como es debido sin disponer de una potente colectividad, que estime su dignidad y tenga conciencia de su personalidad colectiva.

Podría citar infinidad de tradiciones interesantes, pero me limitaré como ejemplo a unas cuantas. Una de ellas, también tradición y también curiosa. El miembro de la comisión sanitaria que hace guardia diariamente lleva un brazalete con la cruz roja y tiene grandes atribuciones, poderes ilimitados; puede invitar a cualquier komsomol o miembro de la colectividad a que se levante de la mesa y vaya a lavarse las manos, sin que éste replique; puede entrar en el apartamento de cualquier ingeniero, empleado o pedagogo e informar después en la reunión general que la vivienda del pedagogo zutano estaba sucia. Pero, además, acordaron no especificar qué suciedad: agua en el suelo de la habitación de uno, polvo en el antepecho de la ventana de otro, el respaldo de la silla polvoriento en la habitación de un tercero. Acordaron que no se debía informar nunca con todo detalle ni describir el desorden, sino sencillamente designarlo con una palabra: suciedad. Esto era suficiente para combatirla. Y, por tradición, este "dictador" —no recuerdo incluso de donde salió esto— se elegía obligatoriamente de entre las chicas, tenía que ser necesariamente una chica de las pequeñas y de las más limpias... ¿Y por

qué debía ser obligatoriamente una chica? Decían que un muchacho no siempre puede arreglar bien la casa él mismo y, además, la lógica demuestra que las chicas son más severas, pues si una ordena algo, a nadie, ni amiga ni enemiga, le hace concesión alguna. Yo luché contra este planteamiento. "Cómo no les da vergüenza privar a los hombres de este derecho, ¿qué significa que ella es o no pulcra?" De cualquier manera, todos me daban la razón, pero a la hora de elegir, cuando se presentaba la candidatura de una komsomola, todos estaban en contra. Querían una pionera, a veces completamente una niña a la que daba miedo confiarle este trabajo. No importa —decían—, cumplirá bien su cometido".

Estos mismos vigilantes de la comisión sanitaria eran unos bárbaros: no dejaban vivir. Una chica de doce años no dejaba en paz a nadie durante el día; ni en la comida, ni en el trabajo, ni en el dormitorio: en ninguna parte. La maldecían: "¡Es imposible vivir! Busca como una condenada polvo en el dormitorio y, cómo lo encuentre, vuelca una silla y exclama:

— ¿Y esto qué es?

— Un pelo adherido".

La chica escribía en el parte que el dormitorio número 15 estaba sucio. Y no podemos rechistar, porque era verdad... La pequeña da cuenta de su gestión y los mayores la miran; informa que ha revisado tantos apartamentos, ha hecho tantas advertencias, etc. "¿Buen trabajo?" "Bueno". Y la eligen de nuevo, olvidando que a ellos mismos les hacía la vida imposible.

Esto es tradición. La colectividad presentía que precisamente a estas pequeñas niñas, a las más pedantes, más limpias y honradas, no inclinadas a ningún tipo de afición —ni afectiva ni otra clase— precisamente a ellas había que encargarles este trabajo.

Los niños son verdaderos maestros creando tales tradiciones.

Hay que reconocer que en la creación de

tradiciones se debe emplear un pequeño conservadurismo instintivo, pero de buen tipo, es decir, la confianza en el día de ayer y en nuestros camaradas, creadores de cualquier valor, que no desean que éste sea hoy destruido por mi capricho.

Entre estas tradiciones valoro particularmente la de dar matiz militar a los juegos... Esto no debe ser la repetición del reglamento de una unidad militar. No cabe ninguna imitación o copia.

Soy enemigo de la afición que sienten algunos jóvenes pedagogos a marcar siempre el paso: van al comedor formados, al trabajo marcando el paso, siempre en formación. Esto es feo y superfluo. Pero en la vida cotidiana militar, especialmente en la del Ejército Rojo, hay mucho de bello que atrae y, en mi trabajo, me he convencido cada día más de la utilidad de dicha estética. Los chicos saben hacer aún más atractivo este "encuadramiento", más infantil y más agradable. Hasta cierto punto, mi colectividad estaba militarizada. En primer término, utilizábamos una terminología un tanto militar, como, por ejemplo, "jefe de destacamento". La terminología tiene gran importancia. Yo, por ejemplo, no estoy totalmente de acuerdo con que se diga escuela media incompleta. Creo que hay que pensar en esto. ¿Cómo entender que un alumno estudia en una escuela que se llama media incompleta? Es un nombre cercenado. La propia denominación debe ser atrayente. Yo presté atención a esta terminología y cuando propuse el nombre de responsable de brigada, los chicos me dijeron que eso no estaba bien, que los responsables de brigada trabajaban en la producción, que en nuestro destacamento había que llamarle jefe. Yo les alegaba que su función era idéntica... No es lo mismo —decían—. Yo puedo ordenar, mientras que si el responsable de brigada de trabajo ordena le pueden decir: tú no eres jefe, sino responsable de la brigada. En la colectividad infantil se organiza con extraordinario encanto la dirección unipersonal.

Tomemos, por ejemplo, la locución de "dar el parte". Claro, hubiera bastado simplemente con escuchar el informe del chico; pero considero que a los muchachos les atrae mucho cierta reglamentación o legalidad en este tipo de parte. Y el reglamento es así: para informar el jefe debe presentarse de uniforme, no con el mono de trabajo ni con la ropa que viste todo el día. Durante el informe, cuando da el parte, el jefe debe saludar; yo no tengo derecho a recibir el parte sentado y los presentes deben saludar también...

Además hay mucho de la vida militar aplicable a la de la colectividad, a su movimiento. En la comuna existía la magnífica tradición de apertura de las asambleas generales. Sólo el jefe de guardia podía abrir la asamblea. Por cierto que la fuerza de dicha tradición a veces causaba asombro, hasta el extremo de que cuando venían a la comuna altos funcionarios, incluido el Comisario del Pueblo, tampoco podía abrir nadie la reunión más que el jefe de guardia. Pero además, durante diez años fue tradición que la asamblea se rigiese por un determinado reglamento. La señal de acudir a la asamblea general se daba con toque de corneta. Después, la orquesta tocaba tres marchas; la primera era para el auditorio: en ese tiempo se podía sentar, hablar, entrar y salir. Al terminar la tercera, yo tenía la obligación de encontrarme ya en la sala, sentía que tenía que hacerlo; si no hubiera entrado a tiempo me hubieran acusado de infringir el orden. Cuando terminaba la última marcha debía dar la voz de mando: "¡En pie, ante la bandera! ¡Firmes!" y aunque yo no veía donde estaba la bandera, sabía que estaba cerca y, cuando se ordenara, entrarían con ella. Cuando traían la bandera todos estaban obligados a ponerse en pie y la orquesta tocaba un saludo especial a la enseña; al colocarla en el escenario la reunión se consideraba abierta; entraba inmediatamente el que estaba de guardia y decía; "¡Se abre la reunión".

Todas estas reuniones se iniciaron así durante diez años; de lo contrario, los comuneros habrían creído que reinaba el desorden, que ni el diablo sabía lo que pasaba, etc.

Esta tradición dignifica a la colectividad, crea para ella esa capa externa en la que agrada vivir, por ello atrae. La bandera roja es el hermoso contenido de esta tradición.

Siguiendo esta misma costumbre el abanderado y sus ayudantes se elegían entre los mejores y más dignos comuneros, en reunión general, confiándoles esta honrosa misión "hasta el fin de su vida" —así decían—, es decir, en tanto viviesen en la comuna. Al abanderado no podían imponérsele castigos. Los designados vivían en habitación aparte, tenían un traje de gala más y, cuando llevaban la bandera, no se les podía tutear.

Rendir honores a la bandera en la escuela es un valiosísimo medio educativo. En la comuna Dzerzhinski este honor se manifestaba en que si en el cuarto de banderas debía hacerse una reparación y trasladarse la enseña a otro local, esto no podía hacerse más que formando a toda la colectividad con la orquesta y llevar la bandera con todos los honores al nuevo local.

Hemos recorrido casi toda Ucrania, el Volga, el Cáucaso y Crimea y no recuerdo que la bandera haya quedado un momento sin su guardia de honor. Cuando mis amigos pedagogos conocieron esto me dijeron: "¿Qué hace usted? Por la noche los chicos deben dormir, usted lleva a cabo una campaña salutífera, una marcha por el campo y, en cambio, tiene a los chicos por la noche haciendo guardia junto a la bandera".

Nuestros criterios eran distintos. Yo no comprendía cómo podía quedar la bandera sin guardia durante la marcha.

A. Makárenko. De la conferencia *Métodos de educación*, 1938, *Obras*, t. V.

La asamblea general

...Mi colectividad tenía 500 personas. Había niños de 8 a 18 años, alumnos del primero al décimo grado. Se distinguían entre sí, naturalmente, por numerosas peculiaridades. En primer lugar, los mayores estaban más instruidos, más calificados en la producción y tenían más cultura. Los menores estaban más cerca del vagabundo, del analfabeto, desde luego. Y, por último, eran simplemente niños. Y sin embargo, todas estas 500 personas constituían en los últimos años de mi trabajo una colectividad verdaderamente unida. Yo no me permití ni una sola vez privar de sus derechos de miembro de la colectividad y de voto a uno solo de mis comuneros, cualquiera que fuera su edad y desarrollo. La asamblea general de los miembros de la comuna era realmente un órgano dirigente...

...Ante todo, la asamblea general hay que organizarla bien. ¿Qué hace falta en primer término? Lo primero que se necesita es puntualidad. La asamblea general comienza a las 8 horas 30 minutos. A las 8 y 29 (no a las 8 y 28, ni a las 8 y 30, sino exactamente a los 29) se da la señal, y exactamente a las 8.30 se abre la asamblea.

Cuando esto se hace una sola vez es muy difícil; cuando se hace durante muchos meses es fácil y cuando se hace durante años resulta muy sencillo. Aparece la tradición. Cada individuo consciente y, después, cada comunero, mira el reloj: las 8.25. Recoge los libros o los instrumentos y se dirige a la sala donde se reúne la asamblea general para no tener que correr después, cuando suene la señal. Si la señal llega cuando está trabajando, no tendrá más remedio que correr, de lo contrario demora al comienzo de la asamblea.

Esto se hace costumbre. El secretario del consejo de jefes mira el reloj y, a las 8.30 en punto, dice: "Declaro abierta la asamblea general". No se ha perdido ni un solo minuto.

El reglamento se establece sencillamente: un minuto con reloj de arena.

— Dame la palabra.

— Habla.

Se da la vuelta al reloj. La arena comienza a trasvasarse. Termina el minuto. Sobre las cuestiones prácticas, en la asamblea debe hablarse en un minuto. Al comienzo resultaba difícil, después se acostumbraron y todo marchaba a pedir de boca. Algunos incluso ahorraban tiempo.

Esta cuestión, aparentemente nimia, tiene enorme importancia. Primero, porque en la asamblea general podíamos hablar de todo. Segundo, cada uno se habituaba a decir nada más que lo necesario.

Con un reglamento tan severo las personas tienden a expresarse con brevedad, sin explanarse, pero con las palabras precisas. El individuo se acostumbra a ser práctico.

En algunos casos, cuando el problema tenía especial importancia o se presentaba una preposición de suma trascendencia, el orador decía:

— No puedo resolver con un minuto.

— ¿Cuánto necesitas?

— Tres minutos.

— Es mucho.

— Bueno, dos minutos.

— Habla.

Asambleas de este tipo nos ocupaban un máximo de 20 minutos. Y nadie llegaba tarde ni esperaba a nadie.

Esta cuestión tan sencilla y, aparentemente nada pedagógica: la distribución del tiempo, es, sin embargo, decisiva. Hay que respetar el tiempo, observar la exactitud.

La exactitud es la primera ley. La exactitud permite celebrar asambleas generales incluso cada día. Y la asamblea general es el control permanente de la colectividad, el constante conocimiento mútuo, de los asuntos de cada uno y de la colectividad primaria.

Yo considero de utilidad practicar tales asambleas también en la escuela. Al principio será aburrido. Los alumnos del décimo grado sentirán tedio. ¿Por qué? Pues porque se discute la conducta de un pequeño o un alumno de grados medios. Pero cuando este pequeño suene en la asamblea una y otra vez, el alumno de décimo grado le conocerá y se interesará por él necesariamente. Después, quizás, pueda ver al pequeño en el corredor haciendo alguna diablura y decirle:

"¡Ah, tú eres él de la asamblea de ayer, donde te enfadastes, y ahora vuelves a dispararte como un loco!"

Y el pequeño comprende que este mayor estuvo en la asamblea, se fijó en él y le ha reconocido.

Esta es una técnica que quizá pueda parecer ilógica, pero que surge sola en una colectividad donde se practica la asamblea general...

...El ánimo y las resoluciones de la asamblea general deben prepararse adecuadamente en el trabajo de determinados órganos de autogestión, en las organizaciones del Komsomol y los pioneros, en el activo de la colectividad y en conversaciones independientes con los educandos.

Durante la propia asamblea general la dirección de la institución no debe abusar de la posibilidad de disertar cuanto quiera y cuando quiera; debe dar ante todo la ocasión de que sean los educandos los que se manifiesten.

En todo caso, si se esperan intervenciones desacertadas de algunos educandos influyentes o la decisión claramente inadecuada de la asamblea general, debe intensificarse la preparación del trabajo de la reunión y orientar en la propia reunión la intervención de los miembros más entregados y disciplinados a la colectividad; de ninguna manera debe ejercerse presión, aplicando el poder administrativo en la asamblea, amenazarla o amedrentarla.

En el caso de que se perfile una decisión claramente equivocada, es el propio dirigente quien

debe dirigirse a la asamblea, previniendo en tono camaraderil o solicitando que se aplace la resolución unos días.

La dirección de una institución educacional debe recordar siempre que las decisiones incorrectas y equivocadas de la asamblea general son posibles, no porque la composición de la misma sea mala o inexperta, sino porque la propia dirección ha cometido en su trabajo errores bastante serios, porque no se ha dedicado la suficiente solicitud hacia los educandos o se ha prestado demasiada atención, prodigaba extremadamente en algún aspecto; porque algunos empleados trabajan con indiferencia o sin responsabilidad o, por último, porque la cuestión no ha sido debidamente preparada.

En esta situación es necesario que la dirección revele abiertamente sus errores y los de algunos de sus funcionarios, sin entregarse a defenderlos a ultranza, sino por el contrario, tomando contra ellos medidas resueltas por línea administrativa.

El trabajo de la asamblea general, que tanta importancia educativa tiene, será correcto sólo en el caso de que se vaya acumulando constantemente activo en la colectividad, si la dirección no teme al activo y le da paso a las actividades más esenciales de la institución, si se encuentra en relaciones suficientemente prácticas y amistosas con dicho activo y si los órganos de autogestión trabajan con ardor y gozan de autoridad.

Aunque la institución se encuentre en la situación más apurada, esto no puede justificar los conflictos de la dirección con la asamblea general. En tales casos es necesario que esta difícil situación sea objeto de la atención más intensa por parte de la dirección y la asamblea general, en un impulso común y el empeño enérgico de salvar la situación.

La dirección debe cuidar de que, al resolver las cuestiones cotidianas de la vida y el trabajo, la asamblea general de los educandos no se constriña a

las menudencias del quehacer cotidiano. Es preciso que ante la asamblea general estén planteadas siempre vastas tareas que afecten a toda la institución infantil, que cuando resuelven los problemas del día, todos los educandos recuerden siempre las tareas del mañana, las perspectivas de la institución, los planes de construcción y el mejoramiento de la vida. El principal tema de todo el trabajo de la asamblea debe ser el movimiento de avance, el florecimiento de la institución, el mejoramiento del trabajo educacional, el aprovechamiento escolar y laboral.

Todas las cuestiones, tanto las de instrucción como económicas, de producción y disciplina, deben enfocarse con la óptica de este movimiento progresivo. Incluso la cuestión de la conducta de algunos educandos debe examinarse siempre partiendo del grado en que esta conducta ayuda o frena los avances de la institución.

Este tono fundamental va seguido de un éxito completo sólo cuando se observan las siguientes condiciones:

a) si se realiza un serio y considerable trabajo político-educativo, si los educandos conocen en todo momento lo que se hace en la URSS y aprenden a comprender los procesos internos del Estado, si entienden las peculiaridades de la lucha de clases en cada etapa dada, si se educan diariamente en el espíritu del amor infinito hacia su Patria socialista, si no viven aislados, recluidos en su colectividad;

b) si la institución avanza realmente, tiene éxitos en el estudio, en la labor educativa, en la vida material y el trabajo en la producción y es una organización política y administrativa eficiente.

A. Makárenko. De la conferencia *Métodos de educación*, 1938, *Obras*, t. V; de la conferencia *La educación en la familia y en la escuela*, 1939, *Obras*, t. IV, y del libro *Metodología de la organización del proceso de educación*, 1936, *Obras*, t. V.

La colectividad es una opinión colectiva única, de 500 personas, que ni siquiera se expresa en discursos, sino en réplicas.

Lo más importante es que lo que uno dice, los demás lo piensan... Así precisamente son los chicos. Tienen una coincidencia asombrosa de opiniones.

Uno lo dice y todos lo comprenden; pero eso no lo diría si fuera contrario a la opinión general. Hay una cierta intuición, opinión colectiva.

Este influjo colectivo pone en manos del educador, del director, una gran fuerza que, además, es sumamente tierna, casi imperceptible.

Yo puedo llamar a los "desorganizadores" más recalcitrantes y decirles:

— Mañana planteo la cuestión en la asamblea general.

— Antón Semiónovich, haga lo que quiera, castigue, pero no lleve la cuestión a la asamblea general.

¿Por qué temen a la asamblea general? Hay que colocarse de pie en el centro de la habitación y responder a todas las preguntas. Nada más. No es una deshonra, sino la responsabilidad ante la colectividad.

La organización y la educación del sentido de responsabilidad ante la colectividad se logra con dificultad, pero cuando se logra se convierte en un poderoso medio.

Aquí se resuelve la maldita cuestión latente con que tropezamos en nuestras escuelas: no traicionar al compañero. Es una solidaridad vuelta de espaldas al pedagogo, una solidaridad no soviética.

Y ésta no puede ser vencida en tanto no exista la opinión general de una colectividad escolar única formada por una colectividad pedagógica también única.

Jamás desaparecerá ese "heroísmo" de no "vender" al camarada si no existe esa opinión pública. A

mí me ha mortificado demasiado tiempo este problema. Luego he podido ver que en una colectividad bien organizada y educada surgió y se fortaleció sin mi esfuerzo, sin instrumentación pedagógica, sin ningún método especial, la tradición de que nadie llegara a mí sigilosamente y susurrara en mi oído: "Antón Semiónovich, quiero decirle algo".

Nada de cuentos al oído. Por la tarde, en la asamblea general, alguien se levanta y dice: "Ha ocurrido esto y esto".

Y nadie quedaba ofendido con ningún camarada por haber planteado en la asamblea general determinada cuestión.

Era frecuente que alguno dijera: "Fulanito es mi mejor amigo, sin embargo, protesto contra su conducta censurable"...

A nadie se le ocurría condenar a un camarada que se manifestaba tan abierta y francamente. Pero su comportamiento no tiene ni asomo de heroísmo, no hace nada extraordinario: invoca a su camarada para que tenga más sentido de responsabilidad.

Y entonces desaparece el movimiento negativo de la colectividad, dejando de estar de espaldas a los pedagogos y haciendo algo que éstos no ven...

A. Makárenko. De la conferencia *La educación en la familia y en la escuela*, 1939, *Obras*, t. IV.

La amistad de los mayores y los pequeños

...Hay que lograr una situación en la que el muchacho de 8, 9 y 10 años mire al alumno mayor, el de décimo grado, como a su sueño del futuro, que le quiera, que le idolatre, que vea en él algo elevado, que sea para el chico un ejemplo a seguir.

El tema de la amistad de los alumnos menores con los mayores no tiene nada de casual, si usted se propone crear una colectividad infantil única.

Para la organización de una tal amistad hay que aplicar también una instrumentación especial. No voy a tratar eso ahora. Sólo diré que... he conseguido esa amistad.

Cada alumno mayor tenía necesariamente su llamado "raicilla". Es, seguramente, un término de vagabundos, pero entre nosotros adquirió carta de naturaleza, llegó a ser oficial. Cada uno tenía su "raicilla" en otra aula, en otro taller, en otro destacamento. Sin embargo, siempre estaban juntos. Eran una pareja inseparable, hermano mayor y menor, y el primero controla severamente al segundo.

Si el pequeño ha hecho alguna trastada y se encuentra ante la asamblea general se oye siempre una voz que dice:

— ¿De quién es "raicilla"?

— De Volodia Kozyr.

— Que lo explique Volodia Kozyr.

Y Volodia Kozyr, komsomol, alumno del décimo grado, con sus diecisiete años, se levantaba y decía:

— Me he dormido; yo le corregiré, no le castiguen.

Esta amistad de mayores y menores crea relaciones asombrosas en la colectividad, le proporciona un encanto como sólo en la familia se da, el encanto de las relaciones de los hermanos mayores y menores.

Los "raicillas" andaban siempre en grupos. Unos diez pequeños y otros tantos mayores.

Además..., hay que reconocer que los mayores sabían querer a estos chicos.

Las relaciones de los mayores y menores en nuestras escuelas, del guía mayor y los demás guías de pioneros, las relaciones puramente formales no son naturales.

Logré mucho. Por ejemplo, organizamos una salida al campo. Debemos señalar que yo he realizado 8 marchas veraniegas con los muchachos. Durante las marchas todos caminan por pelotones,

por compañías y por edades. El pelotón № 14 va muy atrás del № 1. Ahí están los pequeños. Tienen su jefe.

Llegamos al campamento. Instalamos las tiendas de campaña. Y no hubo una sola ocasión en que alguien de los mayores no me dijera:

— Antón Semiónovich, el primer pelotón ocupará la tienda ¿y los "raicillas"? ¿Aparte? Queremos estar juntos.

Y lo autorizábamos: los últimos tres pelotones, es decir, los más pequeños, no tenían tiendas independientes; donde estaba el padrino, iba el "raicilla". Se bañan, pasean en barca y van al cine juntos, y juntos juegan. A veces los mayores leen a los pequeños algo en voz alta.

Los mayores no realizan ningún trabajo educativo escolar. Pero tienen verdadera fraternidad, auténtica actitud familiar hacia los pequeños. Y esa fraternidad se conserva para toda la vida. Los mayores salían a Moscú, a los centros de enseñanza superior, y no se olvidaban de sus "raicillas", les escribían.

Si el mayor venía de vacaciones del CES, el "raicilla" corría tres kilómetros a su encuentro.

Sin esta instrumentación no puede haber colectividad... Si hubiera esa amistad en la escuela, que siempre puede organizarse, se ganaría mucho con ello. Esa asamblea puede crearse, no con las fuerzas de un buen pedagogo, sino con las fuerzas de una buena colectividad pedagógica y un buen dirigente.

Esa amistad... es fácil de organizar; merece la pena pensar en ello. Cuando hay una colectividad escolar, una colectividad pedagógica y otra infantil todas las cuestiones educacionales están resueltas. Y entonces ondea en alto la bandera de la escuela y se plantea la cuestión del honor de la colectividad...

A. Makárenko. De la conferencia *La educación en la familia y en la escuela*. 1939, *Obras*, t. IV.

El honor de la colectividad

...La cuestión del honor de la colectividad se plantea entre nosotros... o muy raramente o con carácter formal; en alguna reunión o en una declaración solemne; en la vida cotidiana no se plantea.

Para la organización del honor colectivo también hace falta instrumentación, cuestión muy importante.

Me referiré a detalles aislados.

En primer lugar, la bandera. La teníamos en el gabinete. Un baldaquín de terciopelo; bajo el baldaquín, la bandera. Si había que transladar la bandera de una habitación a otra, por ejemplo, durante las reparaciones, lo hacíamos con mucha solemnidad. Todos se ponían sus trajes nuevos. Las 600 personas se alineaban en formación general. Salía la orquesta con sus 60 músicos. Se alineaban. Los jefes de pelotón delante. Sonaba la voz de mando: "¡Firmes!" Y la bandera era trasladada en su funda de una habitación a la otra.

No podíamos permitir que la bandera se trasladara sin rendirle honores. Cuando salíamos a la ciudad, a una marcha o un paseo llevábamos la bandera. Marchar con la bandera es otra cosa, caminas de otra forma.

Pero la bandera no era más que uno de los detalles. Sin embargo, con sólo la bandera, ¡cuánto bueno y útil podía hacerse, y cómo cobraba todo un carácter solemne!

Por ejemplo, la elección del abanderado. Entre nosotros, el abanderado se consideraba la persona más honorífica de la colectividad. No se le puede castigar ni amonestar. Era inmune; un ejemplo para los demás en todos los sentidos.

¿Cómo elegíamos nosotros a los abanderados? Podría parecer una futesa la elección de la persona que ha de llevar la bandera. Pero nosotros elegíamos al mejor de toda la colectividad. El abanderado es el

camarada más simpático, el mejor alumno y el mejor trabajador.

La bandera servía como un pretexto para promover al hombre...

Todo eso... constituye la base para fundir a la colectividad en un todo único. Y bases como ésa había muchas...

A. Makárenko. De la conferencia *La educación en la familia y en la escuela*, 1939, *Obras*, t. IV.

La educación política

En mi práctica he distinguido, y sigo haciéndolo, la instrucción política y la educación política y creo que cometen un gran error los pedagogos que se plantean exclusivamente la instrucción política. Hay muchos pedagogos, komsomoles y guías de pioneros convencidos de que si un chico o chica conoce las nociones políticas, la historia de la Revolución de Octubre... la de los últimos años de la construcción del socialismo, nuestro potencial militar e industrial, a su juicio, estos niños están políticamente educados.

Lamentablemente he tenido que presenciar en mi práctica y la ajena que estos conocimientos de por sí no hacen educación política del hombre. Hay casos en que un muchacho sabe muy bien lo que corresponde al programa escolar, lee los periódicos y puede hacer informes y expresarse en sus intervenciones con agradable corrección, pero por su conducta, por su actitud hacia la colectividad, la de la colonia o la comuna, la colectividad de todo el Estado, aparece con una fisonomía no soviética. Eso he tenido ocasión de verlo.

Por supuesto, he conocido casos contrarios, cuando un muchacho o una chica aparentemente atrasados en la instrucción política, que confunden las fechas de los congresos y no están claros a veces

en cuestiones sencillas de la historia política, pero que por su carácter, por su alma, por toda su personalidad eran para mí claramente "nuestros". He tenido ocasión de observar tales casos del primero y el segundo tipo y, ciertamente, he pensado en ello, en la causa, por qué un muchacho que no sólo sabe todo lo que debe saber, sino que enseña a los demás, en cambio su carácter y conducta no me satisfacen.

Recuerdo un acontecimiento que en cierta ocasión llamó mi atención...

Fue ello en la comuna Dzerzhinski. Tuvimos cine por la noche (teníamos nuestro propio local de proyección). Asistían unos 500 comuneros y pedagogos. En la película era difícil distinguir qué fuerzas venían por el horizonte (era un film de guerra) y, de pronto, toda la sala comenzó a discutir (no teníamos música). La discusión no era si se trataba de blancos o rojos, sino blancos o nuestros. Y esta terminología de no rojos, sino "nuestros", era para mí muy elocuente. Cuando las personas discuten acaloradamente, cuando no buscan las palabras, no les inquieta la exactitud de la expresión y hablan como les dicta el alma, cuando dicen "nuestros", es cuando se ve claramente la vena fraternal que une a los hombres que vienen por el horizonte con los que están allí, en la sala.

Desde este caso yo me planteé la tarea de realizar tales clases políticas, que en el alma de mi educando, en su personalidad y su mente surgiera esta palabra "nuestros" sin lucha, sin tensiones, sin diplomacia, sin pillería; que surgiera del mismo corazón. Yo me tracé como objetivo educar esa capacidad humana de ser fiel a nuestra sociedad, a nuestra historia revolucionaria, a nuestra causa.

...Voy a referirme sólo a la educación política, sin dejar de considerar que la cuestión de la instrucción política sigue teniendo primerísima importancia, que sin la instrucción política no puede haber educación política...

Voy a tratar una esfera muy restringida, que bien pudiera llamarse educación del carácter político de la persona que tiene valor político. Especialmente en mi práctica, esta cuestión me ha ocupado más de lo que suele hacerlo a los pedagogos de una escuela normal. A la escuela llegan los muchachos a recibir instrucción. A mi escuela llegaban niños hasta tal punto distorsionados que no podían vivir en una sociedad normal; ante mí se planteaba el problema de educarlos de forma que pudieran convivir en dicha sociedad. Esto era para mí la cuestión capital. Yo no tenía derecho a egresar de la colonia a una persona, educando mío, al que no había podido superar el carácter, al que no se le había formado el carácter político. Tenía derecho a hacerlo con personas que ante mi honor y responsabilidad eran ciudadanos soviéticos.

Me propuse licenciar a komsomoles... Pero esto era poco para mí. Debía graduar a personas cuyo carácter estuviera educado políticamente.

¿Qué significa educar un carácter políticamente?... Educar un carácter verdaderamente bolchevique significa educar el sentimiento humano. Estoy convencido de que si no educamos el sentimiento humano como corresponde no habremos educado nada. Y el sentimiento y la educación del sentimiento residen en la conocida cuestión que pudiéramos llamar "personalidad—colectividad"...

Todo individuo tiende a una vida mejor. Todos quieren vivir mejor, con una vida más rica, hermosa y alegre. Es un empeño natural.

Y esto se da tanto en nuestra sociedad soviética como en la burguesa. ¿Pero cómo satisfacer este deseo y empeño?

En nuestra sociedad esto se hace de forma muy distinta a como se resuelve en la sociedad burguesa. Esta diferencia en la forma de satisfacer el deseo de vivir mejor debe determinar también la diferencia en el proceso educacional.

En la sociedad burguesa dicen: "Tú eres libre, por lo tanto puedes luchar por los medios que quieras, puedes desplazar a tus contrarios, puedes agenciarte esa fuerza que permite explotar a otros individuos y, a costa de su trabajo, mejorar tu propia vida; tu puedes hacinar y explotar a centenares y miles y enriquecerte; no tienes ninguna obligación ante ellos excepto las más elementales formas de corrección. Pero tú no sólo tienes derecho a luchar contra los explotados, también puedes derribar a tus concurrentes, tan burgueses como tú".

Esa es la ley de la sociedad capitalista. Ley de la lucha inclemente contra todos los demás seres, por el bienestar propio.

Hay que señalar que en nuestro medio, en el ambiente de nuestra juventud e infancia, podemos observar tales instintos: los de abrirse camino por la violencia. Si educamos esta energía, educamos el menosprecio a los intereses de los demás, absoluto desdén por los intereses de la colectividad, lo que equivale a formar un egoísta astuto y fuertemente armado. Nosotros no podemos educar un egoísta que pueda vencernos a todos; un superhombre avariento, una bestia fuerte. Esto no quiere decir que debamos educar bobos, blandengues y mansos angelotes que ceden y se humillan ante todos. La educación cristiana tampoco nos cuadra. Debemos educar luchadores, no bobalicones.

El objetivo de nuestra educación puede ser, por tanto, formulado así: educar al luchador colectivista.

...En nuestra sociedad soviética, en nuestra propia revolución, en la actividad del Partido Comunista, pueden encontrarse, por supuesto, brillantes ejemplos de heroísmo, de creación genial, de grandes acciones históricas. Por eso hay entre nuestros jóvenes impulso hacia el heroísmo, amor por las acciones heroicas. Ninguno de estos niños dirá que también gusta de los hechos heroicos, pero cada uno sueña con ser un héroe. Estoy convencido

de que si ahora, inesperadamente, tuvieran nuestros chicos que revelar su amor por la Unión Soviética e inmolar su vida, lo harían.

Nuestra juventud está siempre dispuesta a servir así a nuestra Patria. No podemos decir que somos nosotros, los pedagogos, los que lo educamos. Toda nuestra historia los educa...

Pero no es lo mismo cuando no se exige un arranque heroico, una súbita solución heroica, sino un trabajo prolongado, agobiante y penoso, con frecuencia pesado, vulgar y sucio, que incluso produce sensaciones desagradables en el organismo. Nuestro carácter no está muy educado para tales trabajos...

Esa heroicidad apenas visible, paciente, tenaz, de lento curso, que nadie percibe pero que después se ve coronada del reconocimiento universal, es muy abundante en la Unión Soviética y nosotros debemos educarla en nuestros niños.

Esta educación consiste en la correcta organización de la colectividad, la disciplina y el orden; en la organización de la vida cotidiana, etc. Yo he dedicado en mi trabajo primordial atención a este aspecto...

A. Makárenko. *Del Informe en la escuela pedagógica*, 1938, *Obras*, t. V.

La educación por el trabajo

En otro tiempo yo era partidario de los "procesos laborales". Todos considerábamos que en estos procesos el niño desahoga sus instintos de trabajo. Yo también pensaba que este proceso es necesario para impartir al niño el colorido laboral. Después comprendí que el niño debe aprender un determinado trabajo productivo, alcanzar cierta calificación.

Nosotros, los pedagogos, nos elevamos teóricamente muy alto, pero prácticamente estábamos muy

bajo. Creíamos que estábamos dando al niño una buena calificación, cuando en realidad le preparábamos para hacer solamente una mala banqueta o coser unos simples calzones. Incluso yo experimentaba cierto orgullo cuando me reparaban bien los zapatos, me hacían calzoncillos y confeccionaban deficientes banquetas...

No me imagino... la educación por el trabajo en las comunas al margen de las condiciones de la producción. Probablemente también sea posible este sistema de educación, es decir, que pueda educarse a base de un trabajo de naturaleza no productiva. Este tipo de educación lo viví relativamente poco tiempo, en los primeros años de existencia de la colonia Gorki, cuando por carecer de medios de producción y utillaje para ella no tenía otro remedio que conformarme con el llamado autoservicio productivo y también con el propio proceso de producción. De todas formas estoy convencido de que el trabajo que no tiene como finalidad la creación de valores materiales no es un elemento educacional positivo; por tanto, incluso el trabajo que consideramos educativo debe relacionarse también con los valores que dicho trabajo puede crear.

En la colonia Gorki me apresuré a pasar a la producción acosado por las necesidades. Era una producción agropecuaria. Para las comunas infantiles, la agricultura es casi siempre desventajosa. Conseguí durante dos años, y sólo gracias a los grandes conocimientos y la práctica del agrónomo N. Fere, tener una hacienda rentable, pero no cerealista, sino ganadera... Esta hacienda, equipada según la última palabra de la técnica, dotada de una base forrajera ya nos reportaba buenos beneficios y nos permitía vivir con cierta holgura. No sólo podíamos comer y vestir bien, sino también completar con rapidez nuestro fondo material escolar, ampliar nuestra biblioteca, construir y equipar un buen escenario. Con este dinero adquirimos instrumentos para la banda de música, un proyector de

cine, todo lo que en los años veinte no hubiéramos podido conseguir por ninguna nómina presupuestaria.

Además, ayudábamos a los que habían sido educandos de la comuna, que cada vez eran más, a los que estudiaban en centros docentes superiores, a los educandos necesitados y a muchos que contraían matrimonio. También resultaba caro organizar viajes y recibir invitados. Ibamos con frecuencia al teatro y, en general, disfrutábamos de todo el bienestar que corresponde al ciudadano soviético cumplidor de sus deberes laborales...

En la misma situación me encontré en la comuna Dzerzhinski, donde no existía agricultura, sino producción industrial. En este último establecimiento los comuneros dependían aún más de la producción. La colonia Gorki tenía asignado un presupuesto, mientras que la comuna Dzerzhinski no recibía ni un kópek, y creo que durante toda su existencia no tomó nada del Estado. Por ello, no sólo los beneficios complementarios que percibía la colectividad, sino incluso la comida, la normal alimentación de los comuneros, dependían exclusivamente del trabajo que realizaban.

En la comuna Dzerzhinski tuve que comenzar mi labor en una situación muy difícil, mucho más complicada que en la colonia Gorki, donde, a pesar de todo, existía un presupuesto. La comuna Dzerzhinski se construyó primorosamente. En los primeros años, su organización tenía cierta semejanza con los establecimientos de beneficiencia. Quisieron perpetuar la memoria de Félix Dzerzhinski y construyeron un bellísimo edificio, una de las admirables creaciones de cierto famoso arquitecto de la Unión Soviética, donde incluso en nuestros días no se advierte desarmonía alguna de estilo ni en el plano, el trazado de la fachada, decoración del edificio, líneas de las ventanas, etc. Tenía excelentes dormitorios, un magnífico vestíbulo, baños, duchas y aulas holgadas y hermosas. Para vestir a

los comuneros disponíamos de trajes de magnífico paño en cantidad más que suficiente; en cambio no recibimos ni una sola máquina decente. No teníamos huerto ni áreas productivas ni tampoco asignaciones estatales. Se suponía que hallaríamos la salida nosotros mismos.

En los primeros años la comuna vivió del medio por ciento que los chekistas de Ucrania descontaban de su sueldo.

En los primeros tres años la comuna Dzerzhinski tuvo que soportar grandes dificultades. Hubo ocasiones en que durante todo el día no comíamos más que pan. Hasta qué punto sufríamos necesidades lo evidencia el hecho de que durante los primeros ocho meses no recibí mi sueldo, debiendo limitarme al mismo pan de la comuna... Hubo momentos en que la comuna no contaba ni con un kópek...

El primer año trabajamos mucho en nuestra ebanistería haciendo sillas y armarios, lo más preciso del ajuar doméstico. También teníamos clientela. Pero como lo hacíamos pésimamente, los parroquianos se quejaban y, comúnmente, salíamos perdiendo. El costo de los materiales, energía eléctrica, clavos y cola se acercaba mucho al precio que señalábamos a los clientes, por lo que trabajamos de balde.

Nos ayudó una feliz circunstancia. Invitamos para que dirigiera la producción de la comuna a Salomón Borísovich Kogan, hombre que no aceptaba ningún principio en cuanto a la pedagogía, pero extraordinariamente dinámico. Estoy sumamente agradecido a este camarada y estimo que algún día he de agradecerle especialmente los principios pedagógicos absolutamente nuevos que introdujo en mi trabajo, a pesar de su absoluta falta de principios pedagógicos.

Ante todo me dejaron de una pieza sus primeras palabras. Era un hombre grueso y barrigón, atacado de asma, muy obstinado. Al llegar a la comuna me dijo:

— ¿Cómo? ¿Que 150 comuneros, 300 brazos, no pueden ganarse la sopa? ¿Cómo puede ser eso? ¡Tienen que saber ganarse el sustento, no puede ser de otra manera!

Este era un principio del que antes yo dudaba. Y lo importante es que al cabo de un mes había demostrado que tenía razón.

Empezó fabricando sillas de fácil salida en el mercado; pero las primeras eran muy toscas, apenas servibles. Salomón Borísovich decía que en tanto no sabían hacer sillas, los comuneros debían especializarse en escañuelos. Implantó la división del trabajo. Yo dudaba mucho de sus resultados.

Su división del trabajo consistía en que uno cepillaba, otro aserraba, el tercero limpiaba, el cuarto pulía, el quinto controlaba el trabajo, etc. Pero no se obtenía ningún proceso de estudio y, mis comuneros, cuando lo advirtieron, se dirigieron a mí: con esta forma de trabajar no aprendemos nada. En la asamblea general se dijo que ese trabajo era necesario, que la comuna tenía que trabajar para vivir, pero que no era menos necesario que rindiera provecho y enseñara, mientras en estos listones y escañuelos no se aprendía nada.

Salomón Borísovich resultó un verdadero conocedor de su esfera de acción. Dividió la producción de la silla en decenas de operaciones, cada comunero hacía exclusivamente una operación, pero gracias a esta estructuración laboral la producción sillera adquirió una velocidad inusitada...

...Me convencí de que la rigurosa división del trabajo en pequeños procesos es de mucha utilidad. Cuando sólo observamos frontalmente este proceso productivo en acción, nos causa una impresión deprimente, pero cuando tenemos en cuenta sus resultados a la larga, no hallamos en él nada extraño. Cierto que cada chico o chica hace en un momento dado una sola operación que, a primera vista, no le proporciona ninguna calificación, pero cuando el educando llevaba varios años en la comuna, realiza-

ba ya infinidad de operaciones distintas, culminando con el ensamblaje definitivo del objeto como operación más complicada y otras que hacen de él un trabajador calificado, necesario en la amplia producción social, no para la producción artesana.

Claro está que si me hubiese limitado a la producción en madera mis comuneros no habrían servido más que para trabajar en una fábrica de esta especialidad y, además, con una gran división del trabajo. Pero precisamente el éxito comercial, en el sentido de la productividad del trabajo, nos permitió cubrir tan holgadamente nuestras demandas, que al año de haber llegado Salomón Borísovich Kogan a la comuna nos dirigimos a los chekistas agradeciéndoles la ayuda prestada y rogándoles que suspendieran el descuento de sus emolumentos. Un año después ya teníamos cuenta en el Banco.

Esos fueron los resultados de nuestra producción.

Y el Banco ya nos concedía préstamos para la construcción. En 1931 levantamos la primera fábrica, un ingenio metalúrgico capital que producía taladros, máquinas de gran complejidad que hasta entonces se importaban. Asimilamos muy pronto su producción aunque tenía motor, 150 piezas distintas y muchos y variados engranajes, que exigían máquinas fresadoras diversas, operaciones de montaje sumamente complicadas y piezas de fundición, y, sin embargo, tuvimos la posibilidad de dominar rápidamente la producción metalúrgica gracias a nuestra experiencia de división del trabajo en madera. La psicología del operario que sólo hace una pieza, pero que logra la óptima perfección del proceso nos sirvió también para el metal. Necesitaban alrededor de mes y medio para dominar una máquina herramienta complicada, aunque los comuneros que la manejaban tenían de 13 a 14 años.

El trabajo en la fábrica metalúrgica marchaba tan bien que comenzamos a construir una fábrica de máquinas fotográficas. Y a pesar de que esta

producción es muy complicada la pertrechamos con nuestros propios equipos... La actual fábrica de máquinas fotográficas de la comuna es nuestra. Tiene máquinas herramientas que otras fábricas desconocen y, además, funciona en ella un proceso de elevada precisión que llega hasta el micrón, y que, por ello, requiere un instrumental muy selecto y un sistema de control técnico organizado sobre una base científica muy rigurosa; en general, se trata de una producción complicadísima.

Estoy persuadido de que no habríamos podido llegar a ella de no haber empezado por la producción de sillas con división del trabajo. Comprendía que la cuestión consistía no en por donde empezar, sino en la lógica de la producción basada en los últimos datos, como son la división del trabajo y el plan.

Quien no esté vinculado a la producción comprenderá con dificultad lo que significa el plan de producción. El plan no consiste en especificar cuántas mesas y sillas hay que hacer. Es una especie de encaje delicado que forman las normas y las relaciones. Es como un dibujo donde encajan toda clase de piezas y bloques, haciendo su recorrido de una máquina a otra. Hay que prever también la adaptación de la calidad del material, su abastecimiento, entrega de las herramientas y su afilado y recambio y, por último, las pretensiones del control, por cuanto, en una buena producción, la verificación impone también la existencia de toda clase de dispositivos, normas y condiciones; es, en suma, el "equipamiento" complejo de la actividad humana. Sobre su base hay que educar a nuestros ciudadanos, por cuanto no participan en una producción artesanal, sino en gran escala estatal, organizada a tenor de los últimos adelantos de la técnica.

Yo mismo no podía figurarme a qué resultados nos llevaría el tránsito paulatino de la educación por el trabajo a la educación mediante la producción. Pero en los últimos años ya no me asombraba cuando mis chicos de 13 y 14 años gobernaban un

grupo de máquinas fresadoras para lo que se necesita saber matemáticas y tener una inteligencia muy aguda.

Y sin hablar ya de que en esta producción debe conocerse también la calidad del material y de la herramienta de corte, saber interpretar los planos y otras muchas cosas. Y junto a un chico de 14 ó 15 años, que ya es un excelente fresador y dirige un grupo de fresadores, puede verse a otro muchacho de 16 ó 17 años, jefe de taller, de una producción quizá menos difícil, pero que, cuando llega a los 19 años, se encuentra ya al frente de un taller de producción más complicada. Volodia Kozyr, por ejemplo, que fue enlace mío y entonces sólo sabía correr y localizar al camarada que buscaba, ahora dirigía un complejo taller de mecánica.

Este camino, cuyo recorrido quizá exija de un hombre adulto diez años, para un chico en la producción no requiere más de uno o dos años. Esta vía que yo he tomado no es tan fácil como parece y cuesta creer que los chicos y las chicas pueden alcanzar en la producción una calificación tan elevada. En relación con las chicas debo hacer una salvedad; también logran con rapidez normas stajanovistas de producción, pero no en el labrado de metales, sino en los procesos de ensamblado, donde se requiera menor esfuerzo físico, particularmente en los trabajos de óptica: producción de lentes, de mayor limpieza y precisión externa. En cuanto a la exactitud de movimiento y atención para el trabajo, las chicas dejaban atrás a los muchachos. Estos se mantenían en punta con respecto al diseño, en tanto que ellas les aventajaban en exactitud y sentido organizador en los procesos más complicados y de superior responsabilidad. Los chicos no supieron hacerse con la producción de lentes, que pasó enteramente a las muchachas. En los procesos de ensamblado de mecanismos de mucha precisión, donde no sólo se necesitan movimientos manuales bien controlados y atinado golpe de vista, sino

además, una colocación muy estricta y exacta de las piezas sobre la mesa, también las chicas adelantaron a los muchachos, y no sólo en la producción, sino también en su organización.

En general, los chicos eran metalistas recalcitrantes. Las chicas, no; el metal no les inspiraba grandes emociones. A los muchachos, el hierro, el cobre y el níquel siempre les estremece hasta la médula. Las chicas procuraban no trabajar en fresadoras, tornos-revólver y, particularmente, en las máquinas que operan con emulsión, que salpican y llenan de grasa.

Las chicas de la comuna jamás probaron a trabajar en un taller de fundición.

En su último año mi colectividad pasó a esos tipos de trabajo.

Si se examina este trabajo desde el punto de vista de la comprensión ordinaria del proceso pedagógico, es decir, el proceso que transcurre entre la persona del educador y su educando, es posible que la producción les parezca un proceso pedagógico incorrectamente equipado; pero si se le examina a nivel de colectividad, a largo plazo, les parecerá muy sugestivo.

Toda producción complicada es ya de por sí buena: abre horizontes que responden a todo tipo de gustos y aficiones.

En una producción como la de cámaras fotográficas FED* disponemos de una importante sección de diseño, donde trabajan varias decenas de delineantes; secciones de planeamiento y control, un gran taller herramental y sección de comercio; es decir, que cada educando puede orientar libremente su vocación...

El taller herramental es el que ofrece mayor calificación; en él culmina el recorrido de formación profesional que los chicos adquieren, pasando por todos los talleres. De él puede salir un excelente

* En la comuna Dzerzhinski se organizó la producción de aparatos fotográficos FED de cinta estrecha.

ajustador con la máxima categoría de herramentista.

En cada uno de los puntos de este proceso de producción encuentro utilidad para educar el carácter de la persona que sale de la comuna. Soy visitado a menudo por antiguos comuneros que ahora estudian en institutos y llegan de la ciudad a verme. Todos ellos han recibido enseñanza superior o estudian para ello. Los hay historiadores, geólogos, médicos, ingenieros, diseñadores, etc. Pero en el carácter de todos hay un rasgo especial de amplitud y multiplicidad de criterios, costumbres, puntos de vista, etc.

...La colectividad que disponga de una fábrica y responda de ella adquiere muchos hábitos de organización, probablemente los que más necesita el ciudadano de la Unión Soviética. En cada asamblea general, en cada reunión de producción de los jefes o simplemente en las reuniones de los grupos, en el taller, durante las conversaciones corrientes se practica siempre esta capacidad organizadora; la colectividad no sólo se acostumbra a exigir en todo momento responsabilidades a cada obrero como tal, sino también a cada comunero como organizador. Si ustedes deben tener una representación de toda la complejidad de la producción, también la deben tener de todas las complicadas relaciones del hombre hacia dicha producción. En la asamblea general a la que asisten aprendices del taller de mecánica, del de óptica, de uno y de otro taller de montaje y del de herramental, podemos escuchar a veces como alguien se lamenta de la falta de una determinada pieza. El taller de montaje pide su opinión a personas ajenas a dicho taller y, éstas, la expresan, es decir, comprenden lo que allí se necesita, se manifiestan como organizadores.

En el propio taller, durante el trabajo, tiene lugar un ejercicio aún mayor de las capacidades organizadoras. La propia dirección de un grupo operador de máquinas fresadoras exige conocimientos de organizador y jefatura unipersonal.

Comprendo que es difícil organizar una tal producción, pero no podemos limitarnos a las cosas fáciles. La organización de dicha producción me costó 16 años de trabajo, que fueron otros tantos de penuria y lucha. Bueno, estoy convencido de que cualquier colectividad infantil que quiera pasar a una producción seria deberá emplear no menos de 10 años y, por supuesto, las primeras generaciones, las llamadas a luchar por lograr esta producción, se marcharán sin disfrutar todavía de todos sus beneficios. Las siguientes, sí los gozarán.

Pero tampoco debe pensarse que las primeras generaciones se irán disgustadas. Luchar por objetivos planteados para años venideros tiene de por sí gran significado para la calificación y la educación. Es posible que lo esencial en todo ese proceso sea esta lucha colectiva, este empeño de progreso, esta marcha hacia metas claramente fijadas...

A. Makárenko. De la conferencia *La educación en la familia y en la escuela*, 1939, *Obras*, t. IV; de la conferencia *De la experiencia de trabajo*, 1939, y de la conferencia *Educación por el trabajo. Relaciones, estilo y tono en la colectividad*, 1938, *Obras*, t. V.

El salario en la colectividad infantil

...Me considero dichoso porque mi colectividad haya tenido siempre ante sí objetivos difíciles claramente definidos, que no se haya desplazado simplemente por el espacio, sino que haya ido superando los obstáculos, incluyendo la penuria y las fricciones dentro de su propia colectividad. Y cuando se marcha hacia fines planteados con nitidez, cuando se aplican conscientemente las palabras de "movimiento hacia objetivos claramente fijados", la cuestión del salario no reviste ya una importancia tan esencial. En una colectividad con

función económica, donde los progresos laborales son demasiado evidentes y emerge claramente el bienestar, donde cada rublo acumulado es la promesa de algo para mañana, no es necesario estimular a cada persona con su salario personal.

Yo introduje el salario más tarde, pero supe conservar el tono colectivo y nivelar el daño que hubiera podido acarrear ese ingreso cuando se tiene poca edad. Otra cosa distinta es el salario para el adulto, con responsabilidad ante su familia, ante sus hijos. Pero en la colectividad infantil yo haré cuanto sea preciso para que los chicos vayan bien vestidos. En ella respondo de eso, de que las habitaciones estén calientes y de que su escuela funcione bien. Por eso, aunque el salario sigue constituyendo cierta satisfacción complementaria, cuando se trata de una buena colectividad esto se logra sin salario alguno. Llegué incluso a conseguir que todo el fondo salarial quedara a mi disposición. Así fue el acuerdo de la asamblea general. Y los comuneros no se interesaban tanto por el dinero que se les entregaba como por las sumas que ingresaban en la Caja de Ahorros para su vida futura.

Las últimas normas en este aspecto fueron las siguientes. Primero, cada comunero descontaba una cantidad respetable —el 10% de su salario— para el fondo del consejo de jefes.

Esto nos permitió reunir rápidamente un gran fondo de que disponía ya el consejo de jefes. Este dinero ya no se consideraba propiedad individual de los comuneros y se destinaba principalmente para reforzar el trabajo cultural y ayudar a nuestros antiguos comuneros.

Ustedes no pueden imaginarse lo que significa que el consejo de jefes disponga:

— A Iván Vólchenko, que tiene grandes dotes musicales, se le matricula en el Conservatorio, asignándole adicionalmente 100 rublos mensuales.

Y becarios como éste había varias decenas en la comuna Dzerzhinski...

De este mismo fondo se brinda también ayuda a los comuneros necesitados, si su apuro se debe a causas justificadas, y no a simple haraganería. Además, este fondo permite a la comuna tener en sus manos el destino de todos los educandos hasta el momento en que puedan caminar definitivamente solos por la vida.

Y dichos gastos se cubren con los salarios de los comuneros, Nadie manifestó descontento nunca, ni oculta ni abiertamente, por que se destinara al fondo de los comuneros el 10% de lo que ganaba. Téngase en cuenta que a cada comunero graduado en la comuna se le entregaba su "dote": una cama con su respectiva manta, abrigo, media docena de prendas interiores, un traje; en una palabra, todo lo que entrega cada familia a su hijo cuando emprende su vida independiente.

Este fondo permitía dirigir la vida de los comuneros, y tiene mucho más valor que miles de nuestros argumentos pedagógicos no verificados en la práctica.

De ordinario, la parte restante del salario de los comuneros se ingresa en la Caja de Ahorros, considerándose que al abandonar el comunero la institución debía tener ahorrados no menos de mil rublos. Este dinero no podía recibirlo mientras estuviera en la comuna y, en general, no se entregaba sin mi firma. Y, por último, una pequeña parte del dinero devengado por su trabajo se les entregaba como peculio para sus pequeños gastos. Todos los años realizábamos excursiones. Para mí tenían gran importancia, no como simples excursiones, sino como grandes actividades... Las realizábamos de la siguiente manera. Entendíamos por excursión un viaje en tren, un recorrido obligatorio a pie no inferior a 80 ó 100 kilómetros, estancia en el campamento, marcha a pie de regreso y, de nuevo, viaje en tren. Organizábamos estas excursiones a partir de otoño. Para mí tenían importancia como perspectivas veraniegas, las mismas que ustedes se

plantean pensando dónde pasar sus vacaciones estivales, es decir, soñando, preparándose. Exactamente así preparaba la comuna sus excursiones...

Estas excursiones tenían para mí una colosal importancia: me servían para movilizar durante todo el año a cada comunero y a toda la colectividad; me ayudaban a realizar la preparación material y cultural de los educandos y otras muchas actividades. Por ejemplo, para efectuar una excursión por el Cáucaso abarcando Vladikavkaz*, Tbilisi y Batumi había que prepararse durante todo el invierno, destacar una persona para que explorase dónde pasar la noche y abituallarnos y a quién dirigirse para ello. Esta mision la cumplía uno de los comuneros...

La excursión más larga que realizamos fue por el itinerario de Járkov, Nizhni Nóvgorod (hoy, Gorki), Stalingrado, Sochi, Odesa, Járkov. Duró mes y medio y exigió una larga preparación...

Cada comunero reunía sus medios para la excursión, ahorraba previendo que durante el recorrido se podrían adquirir muchos objetos valiosos. Ordinariamente nada de esto sucedía, y lo único que compraban eran billeteras y monederos, bebían limonada y comían dulces, lo mismo que se podía comprar en Járkov. Sin embargo, los caramelos comprados en Uliánovsk les parecían más sabrosos que los que podían comer en Járkov.

El dinero no lo guardaban los comuneros, sino que lo depositaban en mi caja. Y cuando íbamos de excursión yo llevaba consigo toda una maleta llena de dinero: de 50 a 60 mil rublos.

Así pues, todas estas medidas limitaban la codicia de dinero, de ganar más, lo que en una colectividad con todo asegurado podía haber sido un lastre muy pesado y desagradable en el proceso educativo...

A. Makárenko. De la conferencia *Educación por el trabajo. Relaciones, estilo y tono en la colectividad.* 1938, *Obras*, t. V.

* Actualmente Ordzhonikidze.

Se formula la siguiente pregunta: "*En sus obras se muestra el proceso de reeducación de los niños. ¿Por qué no se muestra el papel rector del maestro en dicho proceso?*"

En *Poema pedagógico* he mostrado mi papel rector, ¿y yo soy maestro, o no? ¿Soy pedagogo, o no se entiende así? ¿O ustedes quieren que yo muestre el papel rector en el aula?

...Yo no he descrito la escuela, sino la colonia, la vida de la colectividad, la vida de los camaradas, incluído el maestro.

Cuando un joven termina su carrera de ingeniero y es destinado a una oficina de diseño, cumple tareas simples: procesamiento del diseño de un bloque sencillo. Pero cuando nosotros terminamos un centro pedagógico superior y llegamos a la escuela, entonces decimos que desempeñamos el papel rector. ¿A quién podemos conducir? Es a nosotros a quien hay que conducir todavía, y durante largo tiempo.

Hay que ser modesto respecto a uno mismo, y yo insisto en que el maestro es un trabajador de filas. Si no sabe ser un buen trabajador de filas jamás podrá saber cumplir como dirigente. En la colectividad, el papel rector corresponde a su dirigente, experto pedagogo, a quién debe ser fiel toda la colectividad.

La unidad de la colectividad pedagógica es algo muy determinante, y el pedagogo más joven e inexperto que trabaja en una colectividad cohesionada, conducida por un dirigente diestro, hace más que cualquier pedagogo experimentado y talentoso que obre a contrapelo de la colectividad pedagógica. No hay nada más peligroso que el individualismo y la discordia en la colectividad pedagógica, no hay nada más repulsivo ni perjudicial.

En una colectividad pedagógica unida no hace falta afanarse por deslumbrar con las conquistas propias, hay que empeñarse para que brillen los

logros de la colectividad en su conjunto; entonces le querrán a usted... Ese es precisamente el papel que yo intenté mostrar, sin destacar a ningún pedagogo por separado: quería escribir sobre la colectividad, sobre su influjo.

Pregunta: "*¿Cuáles son las vías principales de la formación de la disciplina consciente en la escuela?*"

...La vía principal para educar la disciplina es todo el proceso pedagógico. La disciplina es, ante todo, no un medio de educación, sino el resultado y, sólo después, se convierte en medio. Creo que los principales medios de educación son una buena colectividad de pedagogos y una buena colectividad de alumnos debidamente organizada. Lo que no sabemos formular son las exigencias. Después de *Banderas en las torres* un grupo de alumnos de la escuela de Moscú me escribió: "Hemos leído *Banderas en las torres.* Nos ha gustado, pero no estamos satisfechos. ¿Por qué vuestros muchachos tienen tan pocos defectos? Realmente las personas tienen virtudes y defectos, y usted debía haber mostrado unos y otros". Los críticos también dicen: "¿Qué clase de vagabundos son esos que no clavan cuchillos, no escupen a nadie en la cara, no roban ni rompen nada?" Les respondí a los alumnos del décimo grado que lo promovido por ellos yo lo llamo oportunismo moral. ¿Por qué debe haber defectos? ¿Quién ha dicho eso de "aquí están mis defectos, y aquí, mis virtudes"? Activo y pasivo y todos en paz: hay defectos y también hay virtudes; todo perfecto. Yo considero que el pedagogo no debe permitir ningún defecto, y nuestros alumnos no deben pensar que pueden tener defectos. Debemos exigir de la persona un comportamiento ideal (que no lo consigamos siempre es otra cosa). Y entonces llegaremos a aproximarnos al ideal.

Imagínense mi trágica situación: los críticos no me creen. Bueno, que no me crean, pero a la comuna sí la creen... En ocho años no hubo ni un

solo día frustrado en la comuna, ninguna clase de pánico ni acontecimientos terribles. Y así debe ser. Una colectividad infantil soviética no puede ser de otra manera. No tenemos derecho a permitir otro orden. Me llegaban gentes, delegados, excursionistas y, al ver la comuna, me decían en la cara: "¡No puede ser! Aquí hay gato encerrado". Escribí un libro y me objetaron: "Esto es un cuento, un sueño". Y yo afirmo que esto no sólo es una realidad soviética, sino una realidad que debe existir a cada paso.

Las colectividades infantiles deben ser felices, por eso hay que presentarles mayores exigencias. Yo, por ejemplo, en el sistema de mis correctivos, insistía en el siguiente principio: sancionar en primer término, a los mejores; en último término, a los peores, o no castigarlos en general. Este es nuestro principio soviético. De los miembros del partido exigimos más y les sancionamos con mayor rigor que a los no militantes.

Y cuando la colectividad sabe que sus mejores son los sancionados en primer lugar, entonces es cuando el correctivo adquiere su matiz soviético. Llega un nuevo, roba; bueno, pues le sueltan una "descarga", pero no lo sancionan. Si roba por segunda, por tercera vez, tampoco lo castigan... Y el novato comienza a soñar con el momento en que empiecen a sancionarle, por cuanto en esto consiste la confianza en su personalidad humana.

Esas son las condiciones de la disciplina.

La siguiente pregunta: *acerca del significado del estímulo.*

Soy enemigo de prodigar los estímulos. En nuestra comuna, un voto de reconocimiento en la orden, dado a conocer en toda la comuna, se consideraba el mejor estímulo. Todos escuchaban de pie la orden. La orden es la expresión de la voluntad colectiva, es el estímulo colectivo. Así es como practicábamos la emulación incesante entre los destacamentos en torno a todos los índices. Por

cierto que el registro tiene colosal importancia para la disciplina; y no he visto ficheros en el gabinete de ningún director. ¿Como puede dirigirse a mil doscientos niños sin un fichero? Eso es inculto... Debemos tener fichas, registro.

He logrado grandes resultados gracias a la rigurosidad, al registro. Un muchacho, por ejemplo, ha paseado por el aula. En su tarjeta se anotará que el día tal paseó por el aula. No se habla sobre el caso. Esto no es un expediente, se trata de otras tradiciones que sostienen el orden. Un muchacho ha cometido una acción censurable, se anota: tú has hecho en abril o en marzo tal y cual cosa. La persona está "amoscada" por lo que ha hecho; después se le pasa y vuelve a ser un magnífico camarada. No se discute de nada, sin embargo, todo se registra. Todos saben que si ha sido grosero con el maestro, tendrá que responder por ello. Pero nadie va a mortificarlo por esto toda la vida. Sin embargo, en el fichero está anotado.

Hay muchas clases de procedimientos, incluso puramente mecánicos, para fortalecer la disciplina. Uno de ellos es el informe diario. A mí por la noche me informaban unas sesenta personas. Los jefes de los destacamentos, de los pelotones, las aulas y las brigadas de trabajo. Pero se hacía con solemnidad. Se formaban en dos o tres filas. Se daba la voz de mando: "¡Firmes!", y yo debía pasar erguido, como corresponde. Se saludaba el informe del jefe de brigada o de destacamento.

Todos los presentes, incluyendo los maestros, saludan. Y este tipo de informe, las indicaciones acerca de la conducta de un alumno, resuena en toda la colectividad muy seriamente. Y hasta tal extremo concedíamos importancia a estos informes que establecimos la regla de no comprobarlos.

Teníamos otras reglas de conducta muy extendidas también...

Otra pregunta: "*Vías de la educación sexual en la escuela*".

El caso es que yo me encontraba en condiciones más difíciles... o, quizá, más fáciles. Por un lado, los chicos vivían de día y de noche conmigo, no conocían a los padres; yo lo era todo para ellos; pero, por otro lado, eran gente con mucho mundo y experiencia... Por ello, estaban muy enterados en cuanto a las cuestiones sexuales; educarlos era difícil.

Tuve casos complejos: yo no encontré en seguida el modo de aplicar una educación sexual correcta.

Llegué a la conclusión de que el amor... no es, en general, problema de instinto ni casualidad, no es una circunstancia desgraciada, sino es una cuestión corriente que debe organizarse. Por eso, ustedes, al educar buenos organizadores, educan también buenos enamorados; la capacidad de organizar la conducta también se manifiesta en esto. La responsabilidad por el trabajo de la colectividad, la costumbre de tal responsabilidad, la costumbre de responder por la colectividad, se manifiesta también en las cuestiones del amor. Los principales dramas se producen por la sensación de irresponsabilidad. Y en este aspecto de la educación moral, como ustedes saben, el objetivo más difícil es el siguiente.

Es preciso que la persona se comporte bien, no cuando le están mirando y oyendo y pueden celebrarlo... Es muy difícil actuar correctamente cuando nadie te oye ni te ve, cuando no lo oirán nunca ni lo sabrán nunca; y hay que obrar correctamente para sí, para la verdad, para su deber ante uno mismo. Si este objetivo que nada tiene que ver con la educación sexual, se plantea ante el educador, entonces esta educación se facilita...

Los matrimonios contraídos en los años 1932 y 1933 mostraron a los comuneros toda la "felicidad" de la vida conyugal prematura. En primer lugar, hay que vivir con un presupuesto restringido. ¡Qué sueldo puede haber a los diecinueve años! En segundo lugar, aparecen los niños, comienzan las

asistencias a reuniones nocturnas... Después, la fórmula sacramental: éramos incompatibles.

Así es como una y otra frustración se convirtieron en uno de nuestros triunfos más importantes...

...Todos comprendieron maravillosamente que el apartamento y la dote no eran una felicidad demasiado grande. En general, logramos contener enamoramientos en la mayoría de los casos, logramos crear un instituto, digamos, supremo. Sin medidas prohibitivas, por supuesto, nadie lo prohíbe, no se puede prohibir, pero sí aplazar, alargar.

Además, en tales casos, considero útil una conversación sincera sobre el amor con los jóvenes por separado. Una franca conversación sin subterfugios con jóvenes de 17 ó 18 años no sólo es posible, sino necesaria: hay que enseñar a querer. Por extraño que parezca, existe esa ciencia... A las muchachas hay que enseñarlas a que tengan más respeto por sí mismas, por su orgullo femenino...

Tanto a los chicos como a las chicas hay que hablarles de la responsabilidad por cada día vivido, por cada pedazo de sentimiento, porque todo hay que pagarlo con la vida; además hay que hablarles no dos o tres veces, sino educarles todos los días...

Nosotros, los pedagogos soviéticos, no podemos eludir la responsabilidad; estamos obligados a educar a los futuros padres, a las futuras madres... El pedagogo dispone de todo para impartir al joven buenos consejos...

Pregunta: "*Me interesa la cuestión del amor propio del hombre, ¿cómo se puede educar este amor propio?*"

Si el niño no tiene amor propio hay que formárselo, por supuesto. Pero yo no sé cómo educar ese amor propio si el niño no se encuentra en la colectividad. En una buena colectividad es muy fácil educar el amor propio. Yo sugeriría a la escuela que hicieran lo mismo que nosotros en la comuna. Los muchachos llegaban como educandos, cuatro meses después recibían el título de comuneros y la

insignia "FD". Esto era una satisfacción, pero también un compromiso.

En todo caso, hay que educar de forma que la persona sepa qué colectividad tiene tras de sí, de qué colectividad debe enorgullecerse. La persona debe actuar siempre en nombre de la colectividad...

Creo que cada una de nuestras escuelas, además de ser escuela de tipo único, soviético, debe contar con su propia fisonomía y enorgullecerse de ella. Entonces, cada escolar sentirá el orgullo de pertenecer a la colectividad dada.

...Pregunta: "*¿No cree usted que la liquidación de los talleres en las escuelas, la ausencia de procesos laborales conduce a educar señorones, personas que desprecian el trabajo de los adultos?*"

Yo soy partidario no sólo de la educación laboral, sino también de producción. Marx dice claramente que los niños deben tomar parte en la producción desde los nueve años...

Soy partidario de los procesos de producción en la escuela, incluso de los más simples, baratos y aburridos. Porque sólo en el proceso de producción se forma el verdadero carácter del hombre, del miembro de la colectividad laboral; allí es donde la persona aprende a sentir su responsabilidad por una pieza, cuando hay que cumplir todo el plan financiero de producción. Yo creo que con el tiempo, tendremos esta escuela de producción...

Un camarada escribe que *nuestra escuela ha abandonado la educación física.*

Claro que sí, se ha abandonado, no es correcto... Es muy fácil su restablecimiento.

¿Qué educación física? La educación espartana, por ejemplo, tampoco es mala, pero yo siempre insisto en que nuestra educación debe estar regida por los intereses de la colectividad, ir acompañada de la formación de la conciencia. En los espartanos, la educación de gentes forjadas no iba acompañada de esa formación de conciencia, de esa filosofía de la vida, como la nuestra.

Pregunta: "*Usted propone que los alumnos limpien el parqué. Pero cansados con ese trabajo, ¿acaso pueden estudiar con buen rendimiento?*"

¿Lo ven? Ya se han asustado. ¿Y cómo estudiaban mis comuneros? Terminaban el décimo grado dedicando cuatro horas a trabajos serios en la fábrica, con normas y autoservicio, con autogestión y cultura física, con delegaciones extranjeras que recibían y viajes turísticos. No, camaradas. Mimamos demasiado a nuestros muchachos. Lustrar el entarimado durante una hora no les perjudica lo más mínimo.

Pregunta: "*Diga algunas palabras acerca de sus encuentros con Gorki, su influencia en la actividad de usted, como escritor*".

He tenido con él un encuentro capital una vez, cuando vino a la colonia Gorki. Vivió tres días en ella. Entonces me interesaban más las cuestiones pedagógicas que las literarias. No hablé con él nada en absoluto de literatura. Después, cuando escribí *Poema pedagógico*, me entrevisté con él unas cuatro veces. Estuve dos veces en su casa. Una vez viajamos juntos en tren y otra vez le vi en Odesa, cuando regresaba de Italia a través de Turquía. Lo más grande que hallé en él fue una inmensa fe en el hombre y gran exigencia hacia él.

Creo que en este sentido Gorki es uno de los mejores pedagogos, por cuanto presenta las máximas exigencias al hombre acompañadas con el máximo respeto.

Además, me sedujo el optimismo de las obras de Gorki. Gorki es un gran optimista, sabe proyectar en el hombre todo lo mejor.

Cuando ustedes ven ante sí a un muchacho o una chica deben saber proyectar más de lo que aparece a simple vista. Y esto es siempre correcto. Lo mismo que el buen cazador que apunta un poco adelante a un objetivo en movimiento, lo mismo debe apuntar muy por delante en su trabajo el educador. Hay que exigir mucho del hombre y tenerle un inmenso

respeto, aunque por los rasgos externos esta persona no merezca dicho respeto.

Pregunta: "*¿Ha tropezado usted con infractores incorregibles?*"

Sí, he tropezado con ellos. Pero estoy convencido de que dentro de diez o quince años nuestra pedagogía y ustedes con sus fuerzas y pensamientos frescos admitirán que no puede haber incorregibles...

Me pueden preguntar: usted dice que la comuna puede corregir a todos, y hubo casos en que no pudo con una persona, teniendo que expulsarla de la comuna...

Respondo con las palabras del komsomol Sopin, dichas cuando excluimos por una pelea a un comunero durante cierta excursión: "...Ha cometido un gran delito: durante la marcha observamos disciplina militar, y él, en el barco, en presencia de representantes de toda la Unión Soviética, ha ultrajado a la comuna, ha golpeado a un camarada más débil; le hemos desembarcado y ahora no nos interesa, que le corrija quien quiera; tampoco se olvidara él en toda su vida de esta lección. El ya ha cambiado, pero queremos que cuando nos marchemos todos, recuerden en la comuna este caso". Y realmente, saben, ha pasado una generación, vivieron nuevos muchachos, pero en cuanto asomaba un problema de pelea, decían: "¿Recuerdan como desembarcaron a uno en Yalta?"...

En este caso se educa no una persona, el excluido, sino toda la colectividad. Toda ella se forja en la lucha por su calidad. ¿No creen ustedes que levantar la mano para expulsar a un camarada significa aceptar una gran obligación, una gran responsabilidad?

La expulsión era el castigo supremo. Cuando la aplicamos, nos interesa, ante todo, la indignación colectiva, la exigencia colectiva, la experiencia colectiva... Con la aplicación de la máxima sanción fortalecemos nuestras exigencias al hombre y nuestro respeto por el hombre...

Pregunta: "*Conozco a varios estudiantes, estudian ciencias y se preparan para ser científicos; al mismo tiempo andan sucios*".

Completamente cierto, y no sólo estudiantes. Yo dedicaba atención primordial al aspecto exterior. Este desempeña un gran papel en la vida del hombre. Es difícil imaginarse a una persona sucia, desordenada, que pueda controlar sus actos. Mis comuneros eran elegantes: no sólo les exigía limpieza, sino también distinción, que supieran caminar, permanecer de pie, hablar. Eran muy afables, corteses, caballerosos. Y esto es absolutamente necesario...

Pregunta: "*¿Pueden tener los niños rasgos negativos del carácter o solamente malas costumbres debidas a un medio pernicioso?*"

Un niño con mal sistema nervioso puede tener malas costumbres y, con frecuencia, antes de cualquier intervención pedagógica, debe verle un médico. A veces aconsejan cambiar de colectividad. Pero yo considero que, para los niños, lo peor de todo es trasladarles de colectividad con frecuencia. Por tanto, actuar en el sentido de mejorar la colectividad es más acertado que pasar a otra.

La siguiente pregunta: "*La colonia infantil es, a mi juicio, un experimento*".

¿Cómo un experimento? Se trataba de seres vivos. Y podemos arriesgar, pero realizar experimentos, lo dudo.

"*¿Cómo conservar una colectividad creada?*"

Muy sencillamente: en primer lugar, conserven su núcleo vivo; procuren que las generaciones se releven, teniendo una generación preparada, es decir, que siempre haya algunas capas de miembros de la colectividad que ya se elevan: tanto de maestros como de alumnos; y, en segundo lugar, cuiden de las reglas y las tradiciones.

Nosotros, por ejemplo, escribíamos en la orden lo siguiente: "Por la mañana hay que ir al trabajo con la tarea dada por el jefe". Hace ya mucho que se va

al trabajo sin esa tarea, pero en la orden seguía escribiéndose: "Por la mañana hay que ir al trabajo con la tarea dada por el jefe".

Otra tradición: cuando la orden se lee, hay que permanecer de pie. Quizá no haya ninguna necesidad de ello, pero se conserva la tradición. Y esta conservación de la tradición es una lógica importante.

..."*¿Qué piensa usted de las medidas correctivas físicas?*"

Soy enemigo de los correctivos físicos. Antes también lo era. En general no puedo aceptar la sanción física como método. No he visto ni una sola familia donde la sanción física haya dado resultado.

Cierto que yo no me refiero a la madre que da unos azotes al hijo de dos o tres años. El chico ni siquiera lo comprende. Y la madre no tanto castiga como revela su temperamento. Pero golpear a un muchacho de doce o trece años es admitir su completa impotencia ante él. Esto significa romper quizá para siempre las buenas relaciones con él.

A. Makárenko. De la conferencia *Mis concepciones pedagógicas*, 1939; del informe *Algunas conclusiones de mi experiencia pedagógica*, 1938; de la conferencia *La educación comunista y la conducta comunista*, 1939, *Obras*, t. V, y de la conferencia *La educación en la familia y en la escuela*, 1939, *Obras*, t. IV.

IV. DE LA HISTORIA DE UNA GLORIOSA EXPERIENCIA

Ensayo sobre el trabajo de la colonia Gorki, de Poltava

El treinta de agosto, la colonia de trabajo Gorki, de Poltava, celebró el quinto aniversario de su actividad. El propio aniversario no tiene, por supuesto, nada extraordinario: al término del octavo año del Poder soviético cualquier institución puede tener sencillamente cinco años de vida. Lo que sí tiene especial significado en nuestra conmemoración es la circunstancia de que celebramos no sólo cinco años de existencia de nuestra institución, sino también del núcleo fundamental de la colectividad. Con la fundación de la colonia, en 1920, este núcleo capital, compuesto por el responsable y tres educadores, se completó sólo con nuevos funcionarios que, a su vez, siguen en la colonia hasta nuestros días. Por consiguiente, tenemos ahora una colectividad de educadores compuesta por doce personas, de las cuales cuatro tienen cinco años de antigüedad en la colonia; uno, cuatro; tres, con tres años; dos con dos años y solamente dos tienen un año de antigüedad. Por consiguiente, la antigüedad media de los miembros de la colectividad pedagógica es de 3,25 años, cifra gigantesca para una institución estacionaria de trabajo con delincuentes juveniles.

Esta circunstancia tan feliz ha determinado la integridad del desarrollo de la línea pedagógica de la colonia. Esto es muy poco frecuente entre nosotros: los cambiantes grupos de pedagogos suelen carecer de tiempo para trazarse y llevar hasta el fin un claro sistema de organización. Cada institución infantil debe encontrar su tono, sistema y estilo, que reflejen las peculiaridades de las condiciones locales y sus objetivos especiales. Lamentablemente, la mutabilidad de las colectividades pedagógicas y, en particular, su composición desonante, el carácter aleatorio de la reunión de los miembros apenas permite crear un sistema integral en cada institución. La colonia Gorki resultó una excepción. No somos nosotros los llamados a determinar si nuestro sistema es bueno o malo; sin embargo, en cinco años hemos tenido la posibilidad, primero, de comprobar cuidadosamente a revisar los detalles y, segundo, de adquirir hábitos casi mecánicos que nos permiten realizar un trabajo colosal sin mayor daño para nuestros nervios. Ahora no tengo la posibilidad de hacer una descripción detallada del trabajo de la colonia. Puedo únicamente referirme ligeramente a ciertos problemas de la reeducación, por cuanto nuestra práctica constituye una serie de intentos de dar solución a dichos problemas.

1. *Breve historia*

La Sección Provincial de Educación de Poltava inauguró la colonia en 1920. A este fin se destinó la finca de una colonia de delincuentes menores de edad, un edificio de cinco alas, de ladrillo, que reclamaban una buena reparación, rodeado de doce desiatinas de suelo arenoso. En enero de 1921 se puso a disposición de la colonia la vieja finca de los Trepke. Los limitados medios destinados por dicha sección del Comité Ejecutivo provincial para la reparación del citado lugar permitieron que, al

término del verano de 1921, pudiéramos instalar allí seis educandos. La colonia realizó las reparaciones durante cinco años y pudo terminarlas gracias a la ayuda brindada por la Comisión Central de Ayuda a los Niños. A medida que se reparaba el nuevo sitio, la colonia iba trasladándose de su vieja residencia a la nueva, hasta que abandonó definitivamente su antigua ubicación en noviembre de 1924. El crecimiento general del número de educandos fue como sigue: en 1921, 30; en 1922, 50; en 1923, 70; en 1924, 100; en 1925, 130. Desde 1922 la colonia figura en el presupuesto urbano como institución experimental del Ministerio de Educación de Ucrania.

2. *Economía*

A juicio de la colectividad pedagógica, la economía debía constituir el fondo esencial del trabajo de la colonia. Precisamente por ello ésta se esforzó por recibir la finca de los hermanos Trepke, donde se cuenta con 40 desiatinas de tierra laborable, un prado y un huerto. La colonia ha desarrollado su economía durante los cinco años; en los últimos tiempos puso rumbo a la ganadería...

Si comparamos la economía de la colonia Gorki con la de otras colonias, la nuestra producirá mucha pena. No teníamos más que unas 27 desiatinas de tierra negra más o menos aceptable, donde no pueden hacerse muchos milagros. Al mismo tiempo podíamos jactarnos por estar desarrollando nuestra economía sin tutela alguna: en cinco años la colonia no fue ni una sola vez objeto de atención especial.

Quizá esta circunstancia fuera una de las más útiles desde el punto de vista pedagógico. Tuvimos la posibilidad de no encastillarnos en la hacienda, no convertirnos en sus esclavos. El problema de la economía en una institución infantil es sumamente importante y todavía no puede considerarse resuel-

to. En todo caso, debemos considerar la hacienda, ante todo, como factor pedagógico. Su buena marcha es, ciertamente, necesaria, pero no más que cualquier otro fenómeno útil relacionado con la educación. En otras palabras, en la hacienda deben prevalecer las tareas pedagógicas, y no las puramente económicas. Unicamente, si lo expresamos en una fórmula breve, es fácil definir la economía como condición pedagógica. De hecho, cada detalle, cada partícula del proceso económico deben percibirse como fenómeno pedagógico. Esto exige considerable atención y cuidado. El predominio de las tareas educacionales puede tener lugar solamente desde el punto de vista del pedagogo-organizador. En cambio, el educando y, posiblemente, también el pedagogo de base deben sumergirse en el trabajo económico, sin dejarse sugestionar por motivaciones extrañas. La suma de tales vivencias es lo que constituye el fondo básico sobre el que se traza el dibujo puramente pedagógico. La educación y la reeducación, si deben orientarse paralelas al avance general de nuestra sociedad, no pueden tomar otras formas que no sean las de la organización económica colectiva, de comuna integral. A nuestro juicio, el proceso laboral es pedagógicamente neutral... Para nosotros, es valioso el trabajo exclusivamente en condiciones de economía colectiva, y sólo porque en cada uno de sus momentos está presente la preocupación económica, no el esfuerzo puramente laboral.

Consideramos que la preocupación económica es un elemental objeto de educación. Pero un simple golpe de vista ya nos dice que la sola vivencia de esa preocupación económica puede dar un poderoso impulso, de un lado, a la formación de las deseadas cualidades de la colectividad y, de otro, a la justificación lógica de las normas de conducta de la personalidad en la colectividad.

Las breves fórmulas antedichas no fueron establecidas previamente por la colectividad pedagógica

Gorki, sino que emanaron de la quinquenal experiencia y de numerosas observaciones del efecto educacional. Me remito, como ejemplo de gran relieve, a la diferencia entre el taller de ebanistería y el de zapatería. La ebanistería no logró nunca desarrollarse como pura artesanía porque siempre estaba recargada de nuestras exigencias económicas; en cambio el taller de zapatería llevaba ya mucho tiempo plegado a su estrecho círculo laboral. De ahí que los educandos del taller de ebanistería sean siempre dirigentes reconocidos de la élite de la colonia, en tanto que los zapateros casi no reaccionan al influjo de la colectividad.

Este es uno de los muchos ejemplos con los cuales podría demostrar la razón de nuestro punto de vista. Después de transformar la inquietud económica en punto de partida para el proceso educacional, y de acuerdo con la teoría del materialismo histórico, hemos deducido de la economía y la administración todas las formas de nuestra vida y nuestra organización. Las formas capitales que puedo citar aquí son las exigencias económicas para con el educador y el educando, la organización de los destacamentos económicamente activos, disciplina estricta, trabajo vinculado al objetivo económico, omisión de los rasgos estrechamente individuales de los colonos y la actitud de dueños con relación al mundo que nos rodea.

3. *El educador*

Los pedagogos que visitan la colonia suelen hacerme una pregunta mortal: "¿Por qué sus educadores tienen tantas obligaciones económicas, las cuales probablemente no les dejan tiempo para el trabajo educacional?" Me resulta difícil responder a esta cuestión porque debería comenzar por Adán. Pero la pregunta caracteriza correctamente el trabajo de nuestro educador.

La principal tarea de nuestro educador no es, por supuesto, educar. Sería sencillamente un absurdo esperar que una decena de intelectuales, reunidos al azar en la colonia Gorki, puedan educar a 130 delincuentes juveniles... No es el propio educador el que educa, sino el medio ambiente. Gracias al esfuerzo de la colectividad pedagógica orientadora, este medio se organiza en la colonia de la mejor forma en torno a un punto central, el proceso de la gestión económica; pero estos esfuerzos no tienen, de por sí, carácter educativo. El educador tiene que participar en la economía al mismo nivel que el educando, y sólo en la medida de sus conocimientos, de su capacidad de trabajo y su responsabilidad puede tener alguna superioridad en cuanto a la organización de los elementos económicos...

La vigilancia, el consejo, el ejemplo edificante y la presión volitiva pueden tener lugar en la medida en que se justifican con la lógica económica, comprensible para todos.

Es evidente, que muchos fenómenos de la vida surgen basados en la economía y en ese medio el educador puede tener algún significado, pero ni siquiera él puede caracterizarse sólo como ascendencia del hombre sobre el hombre.

4. *El educando*

En esa misma proporción hemos procurado mantener la pureza del enfoque lógico hacia el educando. Al admitirlo en nuestra colectividad le presentábamos, ante todo, exigencias económicas de comuna. A nuestro juicio, la pose pedagógica no debe ser advertida por el colono ni en lo más mínimo. Todo afán pedagógico debe estar cuidadosamente guardado en la oficina del organizador. En la vida cotidiana de la comuna, el educando no debe sentirse objeto de la educación, únicamente debe percibir el contacto de la lógica exacta de nuestra

economía colectiva y las exigencias del sentido común que le plantean los aspectos de nuestra vida material. Se sobreentiende que el propio papel educacional de nuestra institución no puede estar totalmente oculto. A veces, en las conversaciones mantenidas en las veladas íntimas, los colonos dicen: "En la colonia los muchachos cambian tremendamente, y ni Dios sabe por qué..."

También es frecuente que los educadores, especialmente los jóvenes, busquen explicación a tan rápidos cambios. La explicación exacta a todo esto puede hallarse solamente cuando se analiza con meticulosidad todo el modo de vida; pero estoy seguro de que, como resultado de tal análisis, obtendremos elementos que probablemente no se expresen en términos pedagógicos.

La no supeditación al condicionamiento pedagógico permite que toda la colectividad se desarrolle en un mismo plano, en lugar de hacerlo con el sistema común del desarrollo paralelo: de un lado la colectividad infantil, y, de otro, la de los pedagogos. Este doble desarrollo conducía habitualmente, en el mejor de los casos, al aislamiento de las colectividades y hasta a su divorcio. En cambio, nuestra libertad, como demuestra la experiencia, determina la libertad en los ánimos del educando, le ayuda a vivir su infancia con más sencillez y alegría. Este hecho tiene especial importancia, por cuanto determina con frecuencia efectos completamente sorpresivos e interesantes respecto al tono, la disciplina y el trabajo.

Al comienzo de nuestro labor decidimos, como caso de conciencia y de principio, no interesarnos por el pasado del educando en su presencia, no preguntarle por sus aventuras y hazañas, pero sí considerábamos necesario estudiar el "expediente" que le trajo a la colonia y redactar una característica previa. Posteriormente nos convencimos que ese "expediente" no hacía más que desorientarnos e inducirnos a una pose innecesaria y prefijada con

relación al novato. Actualmente ignoramos con absoluta sinceridad y sin mayores esfuerzos su "ayer", no nos interesan los "expedientes" y, como consecuencia, sencillamente no sabemos nada del pasado del educando. Si se pregunta a cualquier educando por la causa de la llegada de fulanito o menganito a la colonia abrirá desmesuradamente los ojos lleno de asombro: hasta ese punto estamos acostumbrados a no interesarnos por estas cuestiones.

Los resultados de tal método son enormes y completamente inesperados para nosotros mismos. A pesar de que la colonia realiza casi diariamente graduaciones de "viejos" y recepción de nuevos, no se oye en absoluto ninguna conversación acerca del pasado. Los educadores y los educandos no dicen una sola palabra, callan sencillamente acerca del pretérito, como si hubieran acordado suprimirlo por no merecer el recuerdo. Al novato nadie le pregunta "qué te ha pasado" o "por qué". En cambio, indagan con verdadero interés la ciudad de procedencia, si tiene madre y padre. Muestran un interés sumamente práctico investigando su fisonomía y su musculatura, tanteando al camarada y al trabajador. Si el novato comienza a contar jactancioso sus hazañas le detienen severos en la tercera palabra: "¡No digas tonterías. Eso aquí no sirve!" Pero el recién llegado no suele comenzar con sus narraciones. El tono práctico de trabajador, la velocidad que lleva la máquina de la colonia, la ocupación general y el orgullo que todos manifiestan por su vida laboral no le permite ni abrir la boca... Metaforizando, le proponen dejar los discursos inútiles, tomar en marcha el vehículo y participar en los quehaceres colectivos. La mayor parte de los ingresados suben con gusto al primer estribo y, al cabo de un mes, se sienten ya colonos. Algunos no encuentran fuerzas para olvidar los mercados urbanos y los cines y, al día siguiente de llegar a la colonia, escapan.

La colonia no impide a nadie que se marche, por el contrario, declara: "Quien no quiera trabajar y ser colono, que abandone ésta".

Esto es indispensable como resultado natural de la organización económica de la colonia y también para reducir el número de fugas. Se escapan de la cárcel; la colonia, en cambio, es una institución infantil abierta, sin muros ni vigilancia. Por el contrario, a la comuna le asedian las peticiones de ingreso en ella...

5. *Organización*

Los educadores y los educandos (...hemos planteado seriamente la cuestión de liquidar estos términos, sustituyéndolos por otros; en parte ya los hemos sustituido por los de colonos y colono mayor) constituyen una comuna cuyo objetivo es lograr un nivel cultural más o menos elevado...

El trabajo, la disciplina, la vida material, la labor de instrucción, el futuro del educando y del educador: todo esto debe situarse en la línea del progreso económico de todo el país. En las condiciones actuales, ciertamente, no es posible atenerse exactamente a esta fórmula. Las condiciones generales de la confección de plantillas, las normas de salarios y financiación, las diferentes formas de trabajo del personal reglamentadas por los sindicatos, la incierta situación jurídica de la colonia como unidad económica: todo esto dificulta su desarrollo en una determinada dirección y obliga a buscar caminos de rodeo. Estas causas condicionan la necesidad de una compleja organización y dificulta extraordinariamente el trabajo económico administrativo. Pero aun sin estas causas, la organización de la educación colectiva no dejará jamás de ser el problema de mayor importancia.

Una colectividad infantil con libertad de acción aun puede hallar, en casos especialmente afortunados, algo para no perecer. Pero nosotros necesita-

mos más. Necesitamos nuevas formas de vida de la sociedad infantil, capaces de proporcionar las dimensiones positivas que buscamos en la esfera de la educación. Sólo una gran tensión del pensamiento pedagógico, sólo el análisis atento y armonioso, sólo la creatividad y la comprobación pueden conducirnos a estas nuevas formas. La colonia Gorki ha buscado tenazmente durante estos cinco años las necesarias formas de organización de la vida. En dichas búsquedas no sólo hemos confiado en la invención; hemos estudiado los tipos de organización infantil existentes... Pero la copia de prácticas ajenas no podía tener gran importancia para la vida de la colonia. Había en ella poco espacio para la creación (si por tal entendemos un plan preparado con antelación). Las cosas ocurrieron así.

A fines de 1921 la colonia no sólo carecía de combustible, sino también de calzado para ir al bosque por leña. Hizo falta una colosal tensión para vencer el frío. Con este objeto, de los treinta educandos que tenía la colonia se destacaron diez; a ellos les entregaron todas las botas que había y se les encomendó preparar en una semana mil *puds** de leña. Como responsable del grupo fue nombrado Kalabalin. Cumplieron la tarea brillantemente. No recuerdo como fue, pero en la colonia arraigó el nombre de "destacamento de Kalabalin".

Es posible que en este término se reflejara el pasado de algunos de nuestros educandos. "Destacamento" era un término puramente guerrillero... Cuando el destacamento de Kalabalin terminó su abastecimiento de leña quisimos aprovechar su cohesión, disciplina y calzado para otras tareas. Para la acumulación de hielo. Así es como dicho destacamento quedó como fenómeno permanente en todo el invierno de 1921. Al llegar la primavera, no disolvimos el destacamento, sino que, por el contrario, formamos otros dos con los veinte

* Un pud equivale a 16 kg.

educandos restantes. De esta manera resultaron tres destacamentos. Sus responsables querían al principio llamarse atamanes (es evidente también el origen de dicho término), pero yo insistí en que se denominaran jefes... Así es como se formó nuestro sistema de destacamentos. Durante cuatro años se desarrolló y se hizo más complejo; hoy constituye el fenómeno esencial entre las formas de organización de la colonia.

Hay 15 destacamentos. Cada uno tiene un jefe, un subjefe y de ocho a doce miembros de base. El destacamento es la unidad capital y básica de la colectividad de la colonia. Tiene su dormitorio, su mesa en el comedor y su ropa.

Raramente se dirige la colonia a uno u otro educando. Si, por ejemplo, hace falta enviar un mensajero a la ciudad, aunque sea para una misión de responsabilidad, se transmite la demanda: "Destacamento tal, destinar un mensajero para ir a la ciudad con una misión seria". El destacamento, por supuesto, designa a la persona que merezca esa confianza. Si llega un huésped a la colonia se le agrega a un determinado destacamento para el suministro. Los empleados de la colonia también se abastecen en algún destacamento, que cada uno elige a su gusto... Todos los jefes de destacamento forman el consejo de jefes...

El consejo de jefes se reúne todos los sábados a las dos y media de la tarde. Prácticamente se reúne con más frecuencia, siempre que ocurre algún problema importante. Las fanfarrías tocan la señal de "reunión de jefes"; dos minutos después comienza la reunión. El responsable de la colonia preside siempre.

Las funciones esenciales del consejo de jefes son la distribución de los trabajos entre los destacamentos, designación de nuevos jefes, designación de personas para otros cargos (jefe de almacén, de huerto, comandante, responsable económico, etc.),

autorización de licencias, distribución de la ropa y cuestiones de organización.

La distribución de trabajos se hace con una semana de antelación, por partes, según las necesidades de piezas de las fábricas. Generalmente, se encarga el trabajo a un destacamento entero, pero es frecuente que se formen destacamentos mixtos con los restos de otros, para determinados trabajos, con un jefe provisional. El sistema de destacamentos mixtos nos permite incorporar a las funciones de mando a un considerable número de colonos. Los jefes de destacamento —permanentes y mixtos— trabajan igual que sus compañeros de unidad, pero, además, responden por los instrumentos de trabajo, semillas y el orden durante las labores y por sus resultados. Al término de cada día el jefe prepara un informe sobre el trabajo de la jornada que presenta a la asamblea general; si ésta no se reúne, al responsable de la colonia.

La dirección general del trabajo de la colonia durante el día corre a cargo de los jefes de guardia: un educador y un educando. Esta pareja es permanente y se forma a base de la mutua simpatía. Ellos responden de todo el orden del día, la vigilancia del trabajo de todos los destacamentos, talleres, caballerizas, porquerizas, etc. y, además, del ingreso diario de la colonia: monetario, material y en productos, y también de sus gastos. Nosotros nos atenemos a la regla de que no hay documento valedero si no lleva la firma de uno de los jefes de guardia.

Los demás educadores toman parte en el trabajo de alguno de los destacamentos o participan por la tarde en el trabajo del club. Todos ellos se subordinan a los jefes de guardia.

Así es, a grandes rasgos, el sistema de organización de la colonia. Por su movilidad permite adaptarse con facilidad a cualquier exigencia de la economía en un plazo de dos o tres minutos. Al mismo tiempo, permite con sus destacamentos mixtos que un considerable número de educandos pa-

sen por los cargos de dirección económica. Estos últimos destacamentos impiden que los fijos se aíslen dentro de sus fronteras. Gracias al consejo de jefes como órgano ejecutivo y el sistema de guardia, tenemos la posibilidad de cohesionar a todos los destacamentos en una colectividad única.

6. *La disciplina*

Es difícil definir el concepto de disciplina en las condiciones de la educación colectiva, y aún más organizar la disciplina de manera que no haya fricciones en el trabajo. El afán de la impartición rigurosa y exacta de las disposiciones y de acción rápida sin objeciones ni cháchara: es un afán general. Pero el problema de la disciplina en una institución educacional suele tomar una impermisible forma simplificada. La cuestión se plantea como sigue: debe existir el sistema de órdenes y de su cumplimiento, esto será la disciplina. Ordenar, de por sí, no es difícil. Pero, ¿cómo lograr la ejecución y qué hacer si no se cumple? Hay que hallar esa fuerza que hace al cumplimiento algo ineluctable y que convierta a la infracción de la disciplina en una consecuencia desventajosa.

Generalmente, esta fuerza determinante de la disposición se busca donde no está: bien en la opinión pública, bien en la voluntad colectiva o en la de una sola persona. La voluntad colectiva no se manifiesta con facilidad. Si se reúne a 120 niños en asamblea general, éstos pueden tomar cualquier resolución según quién influya en ellos. Nuestros pedagogos recurren con frecuencia a este truco. Después de un discurso encendido y convincente del educador los niños toman una u otra decisión. ¿Existe en este caso la voluntad colectiva? Claro que no. Voluntad colectiva es algo intermedio entre los empeños razonables de todos los miembros de la colectividad; en cambio, la voluntad de la muchedumbre es el término medio de sus ánimos en un

momento dado. Ninguna sociedad, Estado o partido puede apoyarse en la voluntad de la muchedumbre: toda disciplina sana se organiza exclusivamente a base de un sistema de poderes que transmiten las organizaciones más amplias a otras más estrechas. Es evidente que así debe estructurarse la disciplina de una institución infantil.

En la colonia Gorki procuramos aplicar este principio. En primer lugar, hemos consumido muchas energías creando la constitución de la colonia, es decir, una serie de postulados estables, obligatorios para todos los educandos y educadores, para todas las instituciones de la colonia. En segundo lugar, hemos consumido no menos energías para establecer las formas de disciplina que menos permitan la arbitrariedad de una persona. En tercer y último lugar, hemos procurado lograr una exacta correspondencia entre las órdenes y su cumplimiento... Todos estos objetivos se logran mediante un sistema de poderes. Todo poder tiene dos aspectos positivos: puede limitarse con facilidad y concede derecho de acción al apoderado. Por ejemplo, los permisos los concede el responsable de la colonia, pero el derecho a recibir el permiso lo establece el consejo de jefes, y la posibilidad real del permiso la decide el jefe de guardia de la colonia. Por ello tenemos la siguiente regla: el responsable de la colonia no puede firmar un permiso en tanto no lo haya hecho el secretario del consejo de jefes y el jefe de guardia. En el presente caso, los poderes del responsable de la colonia están limitados. Al mismo tiempo, todo educando que salga de la colonia sin mi consentimiento puede ser sancionado por mí, aunque tenga la autorización para salir...

Sería necesario hablar con más detalles de los correctivos. En la colonia hemos logrado hallar algo nuevo en este sentido. La sanción común adolece de que al solucionar un conflicto ocasiona otro nuevo que, a su vez, también exige solución. Había que encontrar la forma de castigo que conllevara la

solución definitiva del conflicto... Debo decir que existen todas las razones para asegurar que los resultados de la experiencia serán buenos. Por lo menos en nuestra colonia se aplicó dicho sistema con éxito durante dos años. En conclusión, respecto a la disciplina debemos decir que ésta, como todo en la colonia, se orienta por la lógica de la economía. Por ello, supongamos, la disposición de un educador que no está de guardia en la colonia no debe cumplirse. Cada educando se subordina al jefe del destacamento donde trabaja; pero toda disposición del jefe de guardia de la colonia y del jefe del destacamento tiene que cumplirse sin réplica alguna, inmediatamente. Los educadores se someten a la disciplina lo mismo que los educandos.

Conclusión

Me he referido a los aspectos fundamentales del trabajo de la colonia en sus rasgos más generales. Podríamos agregar mucho más. Los procesos de trabajo y de instrucción, las dificultades internas y externas de la vida de la colonia: todo esto puede ser tema de un voluminoso trabajo. No he considerado necesario tratarlos en este ensayo, por cuanto la colonia no tiene en este aspecto ninguna posición especial.

...Las pocas decenas de jóvenes que han salido de nuestra colonia a la vida no nos han dado hasta ahora motivo de disgusto. En la propia colonia no tenemos pábulo para desanimarnos: todos nuestros delincuentes juveniles enviados coactivamente a la colonia, que con frecuencia son realmente niños difíciles, viven en la colectividad contentos y bien avenidos, se enorgullecen de ser colonos, trabajan excelentemente y tienden de forma activa y consciente hacia un futuro mejor.

A. Makárenko. *Ensayo sobre el trabajo de la colonia Gorki, de Poltava*, 1935, *Obras*, t. I.

Uno de los primeros logros de la colonia Gorki fue el trabajo escrupuloso; a él llegamos antes que a las conquistas puramente morales.

Debemos reconocer que el trabajo de por sí, no acompañado de tensión, de solicitud social y colectiva, resultó ser un factor poco trascendente para la formación de nuevas motivaciones de conducta. Se obtenía alguna ventaja sólo en la medida en que ocupaba un cierto tiempo y ocasionaba un cansancio positivo. Pudimos observar aquí, como regla, que los educandos de mayor capacidad de trabajo eran al mismo tiempo menos sensibles al influjo moral. Con frecuencia se daba un buen trabajo junto a una grosería, al completo desdén por los objetos ajenos, por las demás personas; iba acompañado de la profunda convicción de que el trabajo realizado les relevaba de cualquier obligación moral. Por lo común, esta laboriosidad culminaba con un débil desarrollo, desprecio por el estudio y total ausencia de planes y miras para el futuro.

Dediqué atención a la circunstancia de que contra mi primera impresión, los colonos no son, en general, perezosos. La mayoría no sentía la menor aversión por el esfuerzo físico; los muchachos resultaban con frecuencia trabajadores hábiles; en el trabajo actuaban con alegría y animación contagiosa. Los ladronzuelos de ciudad eran particularmente diestros en todos los procesos laborales que tuvimos necesidad de realizar. Los más perezosos, los realmente holgazanes y glotones eran al mismo tiempo incapaces de cualquier delito, sumamente torpes y faltos de iniciativa. Uno de ellos, Galatenko, só junto a mí toda la historia de la colonia, jamás hurtó nada ni ofendió a nadie, pero su rendimiento fue siempre muy pequeño. Era perezoso a nivel de antología, podía dormirse con la pala en la mano, se distinguía por una soberbia imaginación

inventando pretextos y motivos para no trabajar; incluso durante los momentos de auge colectivo, en las horas de trabajo intensamente abrumador se las arreglaba para escabullirse y escurrir el bulto.

La neutralidad del proceso de trabajo produjo gran asombro a la colectividad pedagógica. Estábamos muy acostumbrados a postergarnos ante el principio laboral; se impuso la necesaria preocupación por comprobar cuidadosamente nuestras antiguas convicciones.

Observamos que el proceso laboral, examinado de forma independiente, se convierte con facilidad y rapidez en acción mecánica autónoma, no insertada en el flujo general de la vida psicológica, algo semejante al caminar o respirar. Se refleja en la psique sólo como trauma y no de forma constructiva, por eso es completamente insignificante su participación en la formación de nuevas motivaciones sociales.

Esta ley emergió ante nosotros de forma rotunda, al menos con respecto al trabajo no calificado, del que entonces había mucho en la colonia. Al mismo tiempo, el autoservicio era por entonces, la panacea pedagógica.

El minúsculo significado motivacional del trabajo de autoservicio, la considerable fatiga que ocasiona, su débil contenido intelectual destruyeron ya en los primeros meses nuestra fe en dicho trabajo. Seguimos practicándolo durante mucho tiempo sólo por la pobreza de la colonia, pero nuestras miras pedagógicas habían dejado de cifrar en él sus esperanzas. Por entonces concluimos que el débil complejo de motivaciones del trabajo simple determina ante todo su neutralidad moral.

En nuestras búsquedas de incentivos más complejos nos dirigimos a los talleres. Al término del primer año ya teníamos en la colonia talleres de herrería, ebanistería, zapatería, carretería y cestería. Todos ellos estaban mal equipados; eran comienzos artesanales primitivos.

El trabajo en los talleres resultó un factor más eficiente en la formación de nuevas motivaciones de conducta. El mismo proceso de trabajo en los talleres aparece más limitado: se compone de una serie de momentos progresivos en sucesión y, por tanto, tiene su lógica interna. El trabajo artesanal, acompañado de una responsabilidad más notable, conduce al mismo tiempo a fenómenos valorativos más visibles. Simultáneamente, el trabajo artesanal crea las condiciones para el surgimiento de un grupo de motivaciones relacionadas con el futuro de los colonos.

Sin embargo, el tipo medio de efecto motivacional, resultante de la enseñanza artesanal, no era muy sugestivo. Advertimos que la estrecha esfera del artesano proporciona, ciertamente, algo que sustituye las costumbres antisociales de nuestros educandos, pero no da en absoluto lo que nosotros necesitamos. El avance del educando se dirigía a un punto que todos conocíamos perfectamente: al tipo muy poco atrayente del artesano. Sus atributos eran: gran autosuficiencia en los razonamientos junto a una completa ignorancia; un idioma muy pobre y malo con pensamiento corto, microideales pequeñoburgueses de taller artesanal, mísera envidia y hostilidad hacia el colega, la costumbre de sofisticar al cliente, muy débil reflejo de los vínculos sociales, actitud grosera y obtusa hacia los niños y las mujeres y, por último, como culminación, una actitud puramente religiosa hacia el ritual de la bebida y la cháchara de sobremesa.

Comenzamos a observar el germen de estas cualidades muy pronto en nuestros zapateros, ebanistas y herreros.

En cuanto un muchacho comenzaba a calificarse, a compenetrarse a fondo con el banco de trabajo, se reducían sus condiciones de comunero.

Es interesante el hecho de que he observado siempre este mismo resultado en muchas colonias que estructuraban su balance motivacional en la

artesanía. Son precisamente estos muchachos, zapateros de espíritu, tomadores, que lucen tupé sobre la frente y el cigarro pegado a los labios, los que salen de las colonias llevando sus principios pequeñoburgueses, absurdos e incultos a la vida de nuestra juventud obrera.

Pobre por su contenido social, el trabajo artesano aparecía ante nuestros ojos como vía negativa para la educación comunista. Al comienzo del segundo año se puso de manifiesto que los educandos no ocupados permanentemente en los talleres artesanales u ocupados en ellos de vez en cuando y que realizaban tareas generales y agrícolas, estaban por encima de los artesanos en el aspecto sociomoral. No hace falta mucho esfuerzo de nuestra parte para percibir el mejoramiento del estado moral de ciertos grupos de educandos, que se produce paralelamente al desarrollo de la economía y la incorporación de la colectividad a la dirección de ésta.

Sin embargo, no fue tan fácil realizar ese pequeño esfuerzo. La diversidad tan extensa de la esfera económica se presta con suma dificultad al análisis desde el punto de vista de su significado pedagógico. Al principio nos inclinábamos a ver la agricultura como base de nuestra economía y fiabamos ciegamente en el viejo precepto de que la naturaleza ennoblece.

La naturaleza que debía ennoblecer al colono de la Gorki le miraba con ojos de tierra inculta, descuidada, reclamando ser escardada; de estiércol que debía recogerse, llevarse al campo y distribuirse; del carro sin reparar, de la pata del caballo que debía curarse. ¡Bonito ennoblecimiento!

La vida de nuestra colonia constituía un complejo entrelazamiento de dos fenómenos espontáneos: de un lado, al mismo tiempo que se desarrollaba la colonia y crecía la colectividad de colonos, surgieron y se robustecieron nuevas motivaciones socioproductivas, fue apareciendo gradualmente, a través de la vieja y ya habitual fisonomía del áspero

anarquizante vagabundo, el nuevo rostro del futuro dueño de la vida. De otro lado, nosotros admitíamos siempre a nuevas personas, a veces extraordinariamente corrompidas, y hasta irremediablemente descompuestas. Tenían importancia para nosotros no sólo como material nuevo sino también como representantes de nuevas influencias, a veces pasajeras y débiles; otras, muy fuertes y contagiosas. Por ello tuvimos que experimentar fenómenos de regreso y recidiva entre colonos que nos parecían "procesados" por nosotros.

Esta perniciosa influencia arrastraba con cierta frecuencia a un grupo entero de colonos; lo más común era que estas nuevas influencias introdujeran ciertos cambios en la línea —correcta y deseable— de algunos muchachos. La línea fundamental continuaba su desarrollo en la dirección anterior, pero ya no marchaba precisa y serena, sino con vacilaciones constantes, formando una compleja quebrada.

Había que ser muy paciente y tener expectativas optimistas para continuar creyendo en el éxito del esquema elegido, no desanimarse ni marginarse.

Por añadidura, a pesar de la nueva situación revolucionaria, nos encontrábamos todavía bajo la constante influencia de las viejas expresiones habituales de la llamada opinión pública.

Era muy difícil hallar una línea auténtica, verdaderamente soviética: una línea real. La nueva naturaleza motivacional de nuestra colectividad se creaba con mucha lentitud, apenas perceptible a simple vista; al mismo tiempo, nos zarandeaban por todos los sitios los brazos férreos de viejos y nuevos prejuicios. De un lado, nos esclavizaba el antiguo terror pedagógico ante los delincuentes infantiles, la vieja costumbre de sermonear a la persona por cualquier nimiedad y de la educación individual. De otro lado, nos corroían las prédicas de la educación libre, de tolerancia y una cierta mística autodisciplina que en última instancia constituían accesos de extremo individualismo, y que nosotros admitimos

tan confiadamente en el huerto pedagógico soviético.

No, no podía ceder. Yo todavía no sabía, sólo podía presentirlo, que nuestra música no es el disciplinamiento de individualidades ni la completa libertad de personas aisladas. La pedagogía soviética debía tener una lógica completamente distinta: de la colectividad a la personalidad. El objeto de la educación soviética debía ser exclusivamente la colectividad completa. Sólo educando a la colectividad podemos contar con hallar la forma de organización mediante la cual el individuo será más disciplinado y más libre.

Estaba convencido de que ni la biología, ni la lógica o la ética pueden determinar las normas de conducta. Estas emanaban en cada momento dado de nuestras necesidades de clase y nuestra lucha. No hay una ciencia más dialéctica que la pedagogía. Y la creación del tipo de conducta que necesitamos es, ante todo, cuestión de experiencia, de costumbre, de prolongados ejercicios en aquello que necesitamos. Y la premisa gimnástica para tales ejercicios debe ser nuestra colectividad soviética, colmada de los trapecios y paralelas que precisamos ahora.

Y nada más. Sin ninguna mística. Sin ninguna picardía. Todo es claro y asequible a mi sentido común.

Comencé a descubrir en mí el deseo de que todas las faltas de los colonos quedaran inéditas para mí. Veía cómo se revelaba el hecho de que lo importante de la falta no era su contenido, sino el desdén por las exigencias de la colectividad. La infracción, por grande que sea, si nadie la conoce muere necesariamente en cuanto a su ulterior influencia, bajo el peso de las nuevas costumbres y hábitos sociales. Pero el delito manifiesto debía despertar mi oposición, el deseo de enseñar a la colectividad a resistirse. Este también era mi pan pedagógico...

Sólo en los últimos tiempos, cerca de 1930, pude conocer muchos delitos de gorkianos, que hasta entonces permanecían en profundo secreto. Y ahora yo experimento verdadera gratitud hacia estos excelentes primeros gorkianos que supieron barrer tan hábilmente las huellas y conservar mi fe en los valores humanos de nuestra colectividad...

A. Makárenko. *Baches pedagógicos*, 1935, *Obras*, t. I.

Pedagogía de mandos

El invierno del año 1923 nos trajo muchos hallazgos de importancia en el terreno de la organización, que habían de predeterminar para largo tiempo las formas de nuestra colectividad. El más importante de estos hallazgos fue el de los destacamentos y sus jefes.

Por supuesto, hay poca analogía entre los destacamentos de la colonia Gorki de la época de 1927-1928 o los destacamentos de la comuna Dzerzhinski y los primeros destacamentos mandados por Zadórov y Burún. Pero algo fundamental había ya en el invierno de 1923. La importancia básica del sistema de nuestros destacamentos se hizo notoria bastante más tarde, cuando los destacamentos de nuestra colonia agitaron el mundo pedagógico con la extensa marcha de la ofensiva y sirvieron de blanco a las ingeniosidades de algunos escritorzuelos pedagógicos. Entonces, todo nuestro trabajo no era calificado más que de "pedagogía de mandos", combinación de palabras que encerraba una condena fatal.

En 1923 nadie suponía que en nuestro bosque estaba naciendo una institución importante, alrededor de la cual habrían de crepitar tantas pasiones.

La cosa empezó por una fruslería.

Confiando, como siempre, en nuestra habilidad, aquel año no nos dieron leña. De nuevo recurrimos al ramaje seco del bosque y a los desperdicios forestales. Las reservas de este combustible poco valioso, acopiadas durante el verano, se agotaron en noviembre, y de nuevo volvimos a sentir una crisis aguda de dicho combustible. A decir verdad, todos nos sentíamos terriblemente cansados del trajín que suponía para nosotros este trabajo. No es difícil talar las ramas secas, pero para reunir un centenar de *puds* de esta leña, por llamarla de algún modo, había que rebuscar en desiatinas de bosque, abrirse paso entre espesos matorrales y transportar a la colonia toda la menudencia recogida con una grande e inútil pérdida de energías. En este trabajo se destrozaba muchísima ropa que, de por sí, nos faltaba ya, y, además, en invierno las operaciones de acopio de combustible iban acompañadas de pies helados...

En esta situación logramos, a pesar de todo... movilizar en una asamblea general a los colonos más fuertes y mejor calzados para las faenas forestales. Constituímos un grupo de veinte muchachos en el que entró todo nuestro activo... Por la mañana llenaban de pan sus bolsillos y se pasaban el día entero trajinando en el bosque. Al anochecer, nuestro sendero empedrado se adornaba de montones de ramiza...

Los chicos regresaban hambrientos y alegres.

...Los muchachos empiezan a cambiar impresiones acerca del trabajo.

— Nuestro destacamento ha recogido hoy, por lo menos, doce carros. Le dijimos que para Navidades tendríamos mil *puds*, ¡y los tendremos!

La palabra "destacamento" era un término de la época revolucionaria, de aquel tiempo en que las olas de la Revolución no se habían transformado aún en esbeltas columnas de regimientos y divisiones. La guerra de guerrillas, sobre todo larga en Ucrania, era llevada a cabo exclusivamente por destacamen-

tos. Un destacamento podía contar con varios miles de personas y con menos de cien, tanto para unos como para otros estaban reservadas las hazañas heroicas y las salvadoras espesuras de los bosques.

Nuestros colonos se sentían atraídos más que nadie por el romanticismo guerrillero-militar de la lucha revolucionaria. Incluso los que por azar habían sido llevados al campo de una clase hostil, encontraban en él, ante todo, su sabor romántico. Para muchos de ellos, la esencia de la lucha y las contradicciones de clase eran incomprensibles y desconocidas. Eso explicaba también que el Poder soviético no exigiese demasiado de ellos y les enviara a la colonia.

En el destacamento de nuestro bosque, aunque armado tan sólo de un hacha y el serrucho, emergía la imagen entrañable y habitual de otro tipo de destacamento, del que los muchachos, si no tenían recuerdos, conocían, por lo menos, múltiples leyendas y relatos.

Yo no quería impedir ese juego semiconsciente de los instintos revolucionarios de nuestros colonos.

En el destacamento forestal, Burún había sido siempre el primero y nadie le disputaba este honor. Siguiendo el juego, los muchachos comenzaron a llamarlo atamán.

Yo les dije:

— El nombre de atamán no es adecuado. Sólo entre los bandidos hay atamanes.

Los muchachos me objetaron:

— No sólo entre los bandidos. También entre los guerrilleros ha habido atamanes. Muchos han estado con los guerrilleros rojos.

— En el Ejército Rojo no se dice atamán.

— En el Ejército Rojo hay jefes. Pero nosotros estamos lejos del Ejército Rojo.

— Nada de eso, y jefe es mucho mejor que atamán.

Terminamos la tala: a primeros de enero teníamos más de mil *puds*. Pero no disolvimos el

destacamento de Burún, que pasó íntegro a la construcción de invernaderos en la segunda colonia. Por la mañana, el destacamento se iba al trabajo, comía fuera de casa y no regresaba hasta el anochecer.

Una vez Zadórov me preguntó:

— ¿Qué es lo que ocurre entre nosotros? Tenemos el destacamento de Burún, ¿y los demás muchachos, qué?

No lo pensamos mucho. Por aquel tiempo habíamos implantado ya la orden del día, y en una de estas órdenes se dispuso la organización de un segundo destacamento al mando de Zadórov. El segundo destacamento trabajaba íntegro en los talleres, y en él ingresaron maestros tan calificados como Belujin y Vérshnev, que hasta entonces habían formado parte del destacamento de Burún.

El desarrollo de los destacamentos transcurrió con extraordinaria rapidez. En la segunda colonia se organizó un tercero y un cuarto destacamento con sus jefes propios. Las muchachas integraron el quinto destacamento al mando de Nastia Nochévnaya.

Para la primavera, el sistema de destacamentos estaba ya definitivamente elaborado. Los destacamentos eran menos densos por el número de componentes y tendían a la distribución de los colonos por los talleres. Recuerdo que los zapateros tenían siempre el número uno; los herreros, el seis; los caballerizos, el dos, y los porqueros, el diez. Al principio no teníamos ninguna constitución. Yo era quien designaba los jefes, pero en la primavera empecé a convocar con más y más frecuencia reuniones de jefes, a las que los muchachos tardaron poco en dar un nombre nuevo y hermoso: "Soviet (consejo) de jefes". Yo me acostumbré pronto a no emprender nada importante sin consultar con los jefes y, poco a poco, la propia designación de jefes pasó a la competencia del consejo, que, por lo tanto, empezó a completarse mediante la cooptación... En

el consejo de jefes, la elección de cada nuevo jefe requería siempre una discusión sumamente minuciosa. Gracias al sistema de cooptación, disponíamos de excelentes jefes y, al mismo tiempo, de un consejo que, como un todo único, jamás interrumpió su actividad ni presentó su dimisión.

Norma muy importante... fue la prohibición absoluta de que el jefe gozara del menor privilegio: nunca obtenía ningún suplemento ni se libraba del trabajo. En la primavera de 1923 nos enfrentamos con una importante complicación en el sistema de los destacamentos. Esta complicación, hablando en propiedad, fue la innovación de mayor trascendencia de nuestra colectividad en sus trece años de existencia. Sólo ella permitió a nuestros destacamentos fundirse en una colectividad auténtica, fuerte y única, dentro de la cual había diferencias de trabajo y de organización, democracia de asamblea general, órdenes y subordinación del camarada al camarada, pero en la que no se formó ninguna aristocracia, ninguna casta de jefes.

Esta innovación fue el destacamento mixto.

El destacamento mixto nació porque en aquel tiempo nuestro trabajo principal era la agricultura... Al mismo tiempo, cada colono estaba adscrito a algún taller y nadie quería dejar de trabajar en él; todos veían en las labores agrícolas un medio de existencia y de mejoramiento de nuestra vida, mientras que el taller era considerado como una especialización...

El trabajo agrícola requería contínuos cambios de lugar y, el carácter de su labor, por lo tanto, conducía a una distribución variada de la colectividad según las tareas encomendadas. Desde el primer momento nos pareció que el mando único de nuestro jefe en el trabajo y su responsabilidad concentrada eran una institución muy importante... Saliendo al encuentro de una necesidad de organización plenamente comprensible llegamos al destacamento mixto.

El destacamento mixto era un destacamento provisional, constituido a lo sumo por una semana, con una función breve y concreta, escardar la patata en un campo determinado, labrar tal o cual parcela, limpiar las semillas, sacar el estiércol, sembrar, etc.

Según el trabajo así era el número de colonos que se exigía. Algunos destacamentos mixtos necesitaban dos miembros; otros, cinco, ocho, veinte. El trabajo de estos destacamentos se distinguía también por su duración. En invierno, cuando funcionaban nuestras escuelas, los muchachos trabajaban antes o después del almuerzo, en dos turnos. Después de cerrarse la escuela implantamos la jornada de trabajo de seis horas de un tirón para todos, pero la necesidad de utilizar plenamente el inventario físico hacía que algunos muchachos trabajasen desde las seis de la mañana hasta el mediodía, y otros desde el mediodía hasta las seis de la tarde. A veces recaía tanto trabajo sobre nosotros que nos veíamos obligados a prolongar la jornada.

Toda esta diversidad de tipos de trabajo y su duración determinó también la gran diversidad de los destacamentos mixtos. Entre nosotros apareció un gráfico de los destacamentos mixtos que recordaba un poco el horario de una estación ferroviaria.

En la colonia todos sabían muy bien que el tercer destacamento mixto "H" trabajaba desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde, con un intervalo para el almuerzo y, además, obligatoriamente en la huerta; que el tercero "J" debía trabajar en el jardín, el tercero "R" en la reparación y el tercero "I" en los invernaderos; que el primer destacamento mixto trabajaba desde las seis de la mañana hasta las doce del día y el segundo, desde las doce hasta las seis. La nomenclatura de los destacamentos mixtos se elevó rápidamente a trece.

El destacamento mixto era siempre de trabajo. En cuanto concluía su trabajo, los muchachos regresaban a la colonia y el destacamento dejaba de existir.

Cada colono conocía su destacamento permanente, que tenía su jefe permanente, su lugar determinado en los talleres, su puesto en el dormitorio y en el comedor. El destacamento permanente era la colectividad primaria de los colonos, y su jefe debía ser obligatoriamente miembro del consejo de jefes. Pero al empezar la primavera y, sobre todo, a medida que iba acercándose el verano, el colono entraba cada vez con más frecuencia en esos destacamentos mixtos de trabajo, que le tenían atareado toda una semana en una u otra faena. A veces, un destacamento mixto estaba formado sólo por un par de colonos; de todas formas, uno de los dos era nombrado jefe del destacamento. Este jefe asignaba el trabajo y respondía por él. Pero tan pronto como finalizaba la jornada laboral, el destacamento mixto se disolvía.

Todo destacamento mixto era constituido por una semana; por lo tanto, cada colono, al comenzar la semana siguiente, solía ser designado para un nuevo destacamento mixto que tenía a su cargo un nuevo trabajo y estaba mandado por un nuevo jefe. El consejo de jefes designaba a los responsables de los destacamentos mixtos, también por una semana y, después de ello, cada jefe pasaba a tomar parte de algún nuevo destacamento mixto, por lo común, ya no era como jefe, sino como simple miembro.

El consejo de jefes procuraba siempre que todos los colonos pasaran por la prueba del mando, a excepción de los más incapaces. Esto era natural, porque el mando del destacamento mixto estaba vinculado a grandes responsabilidades y preocupaciones. Gracias a tal sistema, la mayoría de los colonos participaba no sólo en las funciones de trabajo, sino también en las de organización. Esto tenía gran importancia: era exactamente lo que necesitaba la educación comunista. Gracias precisamente a ello nuestra colonia se distinguía, a partir de 1926, por una capacidad visible de adaptación a cualquier tarea; para el cumplimiento de los detalles

aislados de cada tarea sobraban siempre organizadores capaces, de feroz iniciativa, gente dinámica a la que se podía confiar lo que fuese.

La significación del jefe del destacamento permanente se redujo sobremanera. Los jefes permanentes no eran casi nunca designados jefes de los destacamentos mixtos, porque se suponía que, aun así, tenían ya bastantes ocupaciones. El jefe del destacamento permanente iba al trabajo como un simple miembro del destacamento mixto y, durante el mismo, estaba a las órdenes del jefe del destacamento mixto, muchas veces miembro de su propio destacamento.

Esto originaba en la colonia una cadena muy compleja de dependencias que no dejaba a nadie despuntar y alzarse sobre la colectividad.

El sistema de destacamentos mixtos hacía la vida en la colonia muy intensa y llena de interés, alternando las funciones de trabajo y de organización, los ejercicios de mando y de subordinación, los movimientos colectivos y personales.

A. Makárenko. *Poema pedagógico*, parte III, 1935, *Obras*, t. I.

Recompensas

Esa época —de diciembre a julio— fue maravillosa. En aquel tiempo mi barco fue muy zarandeado por la galerna, pero en él había dos colectividades, y cada una de ellas era, en su estilo, espléndida.

Los comuneros elevaron rápidamente sus efectivos a ciento cincuenta personas. Recibieron nuevas fuerzas en tres grupos de treinta niños cada uno, niños desamparados de primera clase, a cada cual mejor. La vida de los comuneros era ordenada y limpia; desde fuera, parecía que sólo podía envidiárseles. Muchos, efectivamente, les envidiaban, con la particularidad de que no todos los envidiosos eran niños desamparados. Los comuneros salían a la calle vistiendo buenos trajes de paño, adornados

con amplios cuellos blancos. Tenían una banda de instrumentos de viento de albino metal y en sus trompetas podía verse la marca de una célebre fábrica de Praga. Los comuneros eran invitados de honor en los clubs obreros y en el de los chekistas, adonde acudían con sobria elegancia, sonrosados y afables. Su colectividad tenía siempre un aspecto tan culto y agradable, que muchas cabezas, contenedoras de frágil aparato cerebral, llegaban a indignarse:

— ¡Han reunido a niños de buena familia, les han vestido y ahora están exhibiéndoles! ¡A los desamparados debían recoger!

Sin embargo, yo no tenía tiempo de preocuparme por ello. Apenas lograba en el transcurso del día hacer todo lo preciso. Iba de una colectividad a otra en un coche tirado por un par de caballos, y la hora invertida en el camino me parecía una brecha imperdonable en mi presupuesto de tiempo. A pesar de que las filas juveniles no vacilaban en ningún sitio y nos manteníamos en el marco de un pleno bienestar, los cuadros pedagógicos también se extenuaban. En aquel tiempo llegué a una tesis que sigo sosteniendo ahora por paradógica que parezca. Los chicos normales o los llevados al estado normal constituyen el objeto más difícil de educación. Su naturaleza es más sutil; sus necesidades, más complejas; su cultura, más profunda, y sus relaciones, más variadas. Estos muchachos no exigen de vosotros amplios impulsos volitivos ni una emoción ostentosa, sino una complicadísima táctica.

Tanto los colonos como los comuneros habían dejado de ser hacía ya tiempo grupos de gente aislada de la sociedad. Los unos y los otros tenían vastas relaciones sociales: de Komsomol, de pioneros, deportivas, militares, de club. Entre los muchachos y la ciudad habían sido abiertos muchos caminos y senderos, por los que cursaba no sólo la gente, sino también los pensamientos, las ideas y las influencias.

Y, por eso, el cuadro general del trabajo pedagógico adquirió nuevas tintas. Hacía tiempo que la disciplina y el orden cotidiano de la vida habían dejado de ser sólo Preocupación mía. Ahora eran una tradición de la colectividad, que sabía de estas cosas más que yo y de las que no se preocupaba en casos aislados con motivo de algún escándalo y de ataques de histería, sino constantemente, de una manera ordenada, obedeciendo, podría decirse, a las exigencias del instinto colectivo.

Por difícil que fuera para mí... mi vida en aquel tiempo era dichosa. Es indescriptible la impresión totalmente excepcional de felicidad que se experimenta en la sociedad infantil que ha crecido junto a uno, que confía infinitamente en nosotros y que avanza a nuestro lado. En una sociedad así, ni siquiera un revés entristece, hasta el dolor y los disgustos parecen grandes valores.

Yo estimaba más a la colectividad de los gorkianos que a la de los comuneros. En ella eran más profundos y fuertes los vínculos de amistad, había más gente de elevado precio de costo, era más aguda la lucha. Y también a los gorkianos les hacía yo más falta. Los comuneros habían tenido la suerte de contar desde el principio con patrocinadores como los chekistas; los gorkianos, exceptuándonos a mí y a un pequeño grupo de educadores, no tenían a nadie cerca de sí. Y por eso yo nunca pensé que llegaría el día en que debía abandonar a los gorkianos. En general, me sentía incapaz de imaginarme semejante suceso. Esto podía ser únicamente la mayor de mis desdichas.

Cuando volvía a la colonia, volvía a mi casa, y tanto en las asambleas generales de los colonos como en el consejo de jefes, incluso en la estrechez de los complicadísimos choques y las difíciles decisiones, yo realmente descansaba. En aquel tiempo se afianzó una de mis costumbres: perdí la capacidad de trabajar en silencio. Sólo me sentía a gusto cuando a mi lado, junto a mi propia mesa,

resonaba la algarabía de la muchachada: entonces mi pensamiento revivía y la imaginación trabajaba con más alegría. Y por eso estaba agradecido, sobre todo, a los gorkianos.

Sin embargo, la comuna Dzerzhinski exigía de mí cada día más. Las preocupaciones aquí eran nuevas, y más nuevas también las perspectivas pedagógicas.

Para mí fue particularmente nueva e inesperada la colaboración de los chekistas. Los chekistas eran, ante todo, una colectividad... Y cuanto más fijaba mi atención en esta colectividad, cuanto más estrechas eran mis relaciones de trabajo con ella, más esplendorosamente se abría ante mí una sorprendente novedad. No sabría decir, palabra de honor, cómo se había llegado a ello, pero el caso es que la colectividad de los chekistas poseía precisamente las cualidades que yo había tratado de inculcar durante ocho años en la colectividad de la colonia. De pronto descubrí ante mí un modelo que, hasta ahora, había poblado tan sólo mi imaginación y que yo deducía lógica y tangiblemente de todos los acontecimientos y de toda la filosofía de la revolución, pero que hasta entonces no había visto nunca y que incluso había perdido la esperanza de ver.

Mi descubrimiento tenía tanto valor y tanta significación para mí, que lo que más temía era decepcionarme. Yo lo guardaba en profundo secreto: quería que en mis relaciones con estos hombres no hubiera ni sombra de artificialidad.

Este hecho fue el punto de partida de mi nueva concepción pedagógica. Me alegraba sobre todo que las cualidades de la colectividad de los chekistas explicaran simple y fácilmente muchas confusiones e inexactitudes en el modelo imaginado, al que hasta ahora se había atenido mi trabajo. Obtuve la posibilidad de representarme, hasta en sus pormenores más ínfimos, muchas esferas hasta entonces misteriosas para mí. El intelecto más elevado de los chekistas, unido a la instrucción y la cultura, no revistió nunca la forma, odiosa para mí, del

intelectualillo de la Rusia zarista. Yo sabía ya antes que esto debía ser así, pero era difícil imaginar cómo se expresaría en los movimientos vivos de la personalidad. Y ahora podía estudiar el lenguaje, los caminos de la lógica, la nueva forma de la emoción intelectual, los nuevos dispositivos de los gustos, las nuevas estructuras de los nervios y, lo que tenía más importancia, la nueva forma de utilización del ideal... Los chekistas eran, sobre todo, gente de principios, pero los principios no constituían para ellos una venda en los ojos, como les pasaba a algunos de mis "amigos". Para los chekistas el principio era un aparato de medición que utilizaban con la misma tranquilidad que un reloj, sin trámites burocráticos, pero también sin la precipitación de un gato escaldado. Vi, en fin, la vida normal del principio...

Vi también otras muchas particularidades: un espíritu animoso en todas las cuestiones, laconismo, aversión a la rutina, incapacidad para tirarse sobre un diván o recostarse con el vientre sobre la mesa y, en definitiva, una alegre, aunque infinita capacidad de trabajo, sin adoptar aires de sacrificio y sin hipocresía, sin el más leve parecido con el tipo repugnante de "víctima sagrada". Y, en fin, vi y sentí con el tacto una preciosa substancia que no puedo calificar de otra manera que de aglutinante social: el sentimiento de la perspectiva social, la habilidad de discernir en cada aspecto del trabajo a todos los miembros de la colectividad, el continuo conocimiento de los objetivos grandes y universales, conocimiento que jamás revestía un carácter doctrinario o de huera y machacona verbórrea. Y este aglutinante social no se compraba en un quiosco por cinco kopeks sólo para su empleo en conferencias y congresos, no era una forma de choque sonriente y cortés con un vecino. Era una comunidad efectiva, era la unidad del movimiento y del trabajo, de la responsabilidad y la ayuda; era la unidad de la tradición.

Los comuneros, al hacerse objeto de una solicitud especial por parte de los chekistas, pasaban a vivir en condiciones felices, no tenían que hacer otra cosa que observar. Y a mí tampoco me hacía falta tomar impulso y golpear mi cabeza contra la pared para convencer a mis superiores de la utilidad de un pañuelo.

Mi satisfacción era una elevada satisfacción. Tratando de reducirla a una fórmula breve, comprendí que había trabado íntimo conocimiento con auténticos bolcheviques, me convencí definitivamente de que mi pedagogía era una pedagogía bolchevique, de que el tipo humano que se había alzado siempre ante mí como modelo no era sólo una bella fantasía y un sueño mío, sino también una verdadera y efectiva realidad, tanto más tangible para mí por haberse transformado en una parte de mi trabajo.

Y mi labor en la comuna, que no mistificaba ningún histerismo, era un trabajo difícil, viable para la mente humana.

La vida de los comuneros resultó no tan rica ni tranquila como creían los que les rodeaban. Los chekistas descontaban de su salario un tanto por ciento determinado para el mantenimiento de los comuneros, pero esto no era cómodo ni para los muchachos ni para los chekistas.

A los tres meses después de su inauguración, la comuna empezó a padecer ya verdaderas necesidades. No pagábamos los salarios, incluso pasábamos dificultades para hacer frente a los gastos relacionados con la alimentación. Los talleres producían ingresos insignificantes porque en realidad eran talleres de aprendizaje...

Un día me llamó nuestro jefe, frunció el ceño, se quedó pensativo, puso un cheque sobre la mesa y me dijo:

— Eso es todo.

Comprendí.

— ¿Cuánto hay aquí?

— Diez mil. Los últimos. Hemos tomado por adelantado la subvención de un año. Y más, no tendremos ¿comprende?

...La comuna Dzerzhinski pasó a vivir de sus propios ingresos sencillamente, sin mayores esfuerzos, y hasta nosotros mismos dejamos muy pronto de considerar este hecho como un gran triunfo...

Los chekistas nos visitaban a diario. Analizaban con los muchachos cada menudencia, cada pequeño revés... la baja calidad de la producción, sus deficiencias.

De súbito brilló ante nosotros una consigna apoyada por todos:

"Necesitamos una fábrica".

Se hablaba de la fábrica cada día con mayor frecuencia. A medida que en nuestra cuenta corriente aumentaban por miles los rublos, los sueños de todos con la fábrica se detallaban en pormenores más próximos y viables. Pero esto ocurrió en una época posterior.

Frecuentemente, los comuneros se comunicaban con los gorkianos. Los días de descanso se visitaban por destacamentos enteros, competian en fútbol, en voleibol, juntos se bañaban, patinaban, paseaban e iban al teatro.

La comuna y la colonia se agrupaban con frecuencia para diversas campañas: del Komsomol, maniobras de pioneros, excursiones, visitas, solemnidades. A mí me gustaban particularmente estos días. Eran para mí de verdadera victoria. Y ya entonces sabía yo perfectamente que esta victoria sería la última.

En tales días, en una orden común para la colonia y la comuna, se indicaban las prendas de vestir, el lugar y la hora de la entrevista. El uniforme de los gorkianos era igual que el de los comuneros: pantalones de montar, polainas, amplios cuellos blancos y gorros. Yo solía quedarme a pernoctar en la colonia, encomendando la comuna a Kirguízov. Salíamos de Kuriazh con la idea de invertir tres

horas en el camino. Bajábamos por la cuesta de Jolódnaya Gorá hacia la ciudad...

Como siempre, la columna de los gorkianos tenía un magnífico aspecto a su paso por la ciudad. Nuestras amplias filas de a seis ocupaban casi toda la calle, incluidos los raíles del tranvía. Detrás de nosotros formaban cola decenas de tranvías; los conductores se ponían nerviosos y hacían sonar sin interrupción sus timbres, pero los pequeños del flanco izquierdo conocían siempre exactamente sus obligaciones: desfilaban con un aire importante, conteniendo levemente el paso, lanzan alguna que otra mirada pícara a las aceras, pero no conceden atención ni a los tranvías ni a los conductores ni a sus timbrazos. Detrás de todos marcha Petró Krávchenko con un banderín triangular. El público le contempla con simpatía y curiosidad especiales. Alrededor de él giran principalmente los chiquillos y, por eso, Petró, azorado, baja la vista. Su banderín se agita en las mismas narices del conductor del tranvía, y Petró, más que andar, parece flotar en la espesa ola del ensordecedor repique tranviario...

Y nosotros marchamos como dueños de nuestra ciudad; no somos "niños asilados", sino colonos gorkianos. No en vano ondea delante nuestra bandera roja, y nuestras trompetas de cobre tocan la *Marcha de Budionny.*

Torcemos... subimos un poco la pendiente y ya vemos el asta de la bandera de los comuneros. He aquí la larga fila de cuellos blancos, y los rostros atentos y queridos, y las voces de mando de Kirguízov, y los brazos en alto, y la música. Los comuneros nos acogen con el saludo de la bandera. Un instante más y nuestra banda de música, interrumpiendo la marcha, truena con el saludo de respuesta.

Tan sólo un segundo —mientras Kirguízov da el parte— permanecemos en severo silencio los unos frente a los otros. Y cuando se rompen filas los muchachos se abalanzan hacia sus amigos, estre-

chando sus manos, riendo y bromeando; yo pienso en el doctor Fausto: que me envidie este astuto alemán. Tuvo mala suerte el doctor, eligió un mal siglo y una estructura social inadecuada...

Desde abril, el tema principal de nuestras cordiales conversaciones era la próxima llegada de Gorki. Gorki nos había escrito que en julio llegaría especialmente a Járkov para pasar tres días en la colonia. Hacía tiempo que nuestra correspondencia con Gorki era regular. Aunque los colonos no le habían visto nunca, sentían su personalidad en sus filas y se alegraban como a los niños les alegra el recuerdo de la madre. Sólo el que se ha quedado sin familia en la infancia, el que no ha tomado consigo para la lagra vida ninguna reserva de calor, sabe bien qué frío se siente, a veces, en la tierra; sólo ése comprenderá el valor de las atenciones y del cariño de un gran hombre, de un hombre de rico y generoso corazón.

Los gorkianos no sabían expresar sus sentimientos de ternura porque para ellos la ternura tenía demasiado valor. Yo había vivido ocho años a su lado, muchos me trataban con cariño, pero ni una sola vez en esos años ninguno de ellos había demostrado ternura para conmigo en el sentido habitual de la palabra. Yo sabía desentrañar sus sentimientos por indicios conocidos solamente por mí: por la profundidad de la mirada, por el tinte del azoramiento, por la lejana atención desde una esquina, por la voz levemente enronquecida, por los saltos y las carreras después de cada encuentro. Y por eso yo veía con qué intensa ternura hablaban de Gorki los muchachos, con qué ansiedad se habían alegrado al leer las breves palabras en que el gran escritor anunciaba su visita.

La llegada de Gorki a la colonia era un gran acontecimiento. A nuestros ojos era —palabra de honor— una recompensa no plenamente merecida. Y este espléndido premio nos fue otorgado cuando toda la Unión Soviética izaba las banderas para

recibir al gran escritor, cuando nuestra pequeña comuna podía haberse perdido entre las olas del amplio sentimiento social.

Sin embargo, la colonia no se había perdido, y esto nos conmovía y confería un alto valor a nuestra vida.

Los preparativos para el recibimiento de Gorki comenzaron al día siguiente de llegar su carta. Por delante de él, Gorki nos envió un generoso regalo, gracias al cual pudimos cicatrizar las últimas heridas que aún nos quedaban del viejo Kuriazh.

Los días sucedíanse y ahora eran magníficos y felices. A nuestra vida cotidiana la engalanaban —como flores— la sonrisa y el trabajo, la claridad de nuestro camino, las palabras ardientes y cordiales. También las preocupaciones se alzaban como arco iris sobre nosotros y también se apoyaban en el cielo los reflectores de nuestros sueños.

Y con la misma alegre confianza de siempre, acogíamos nuestra fiesta, la fiesta más grande de toda nuestra historia.

Y al fin, llegó ese día.

Desde por la mañana rodeó la colonia un campamento de gente de la ciudad, de coches, de jefes, todo un batallón de periodistas, de fotógrafos y de operadores de cine. En los edificios, banderas y guirnaldas; en todas nuestras plazoletas, flores. Como una larga cadena se extendía con grandes intervalos la formación de los muchachos; en la carretera había jinetes; en el patio esperaba la guardia de honor.

Gorki, con una gorra blanca, alto, emocionado, el hombre de rostro de sabio y ojos de amigo, descendió del auto, miró en torno suyo y, pasándose los dedos trémulos por el poblado bigote de obrero, sonrió:

— ¡Salud!... ¿Estos son tus muchachos?... ¿Sí? Bueno. ¡Vamos!...

A. Makárenko. *Poema pedagógico*, parte III, 1935, *Obras*, t. I.

INDICE

La colectividad y la personalidad en la teoría pedagógica de A. Makárenko 5

I. NUEVA SOCIEDAD, NUEVA PEDAGOGIA 21
La educación comunista y la conducta comunista 21
Individuo y sociedad 31
Dos tareas importantísimas 35
Fines de la educación 42
El programa de la personalidad humana 49
Voluntad, audacia y claridad de objetivo 52

II. LA ESCUELA COMO COLECTIVIDAD UNICA 57
¿Qué es una colectividad? 57
Los pedagogos se encogen de hombros 65
La cuestión cardinal de la teoría pedagógica 73
Centro pedagógico 77
La escuela y el aula 78
La colectividad primaria 80
Organos de autogestión 88
El consejo de la colectividad 91
El centro escolar 96
El sistema de dependencia en la colectividad 98
La escuela y otras instituciones 105
La escuela y la familia 106

III. PROBLEMAS DE LA EDUCACION EN LA COLECTIVIDAD ESCOLAR 113
Fundamentos de la metodología educacional 113
El espíritu de la colectividad en el trabajo de los pedagogos 115
La autoridad del maestro 124
Formas de trabajo de los educadores 125

Maestría pedagógica 136
La acción pedagógica paralela 142
El trabajo con cada individuo 148
Riesgo pedagógico 159
La "explosión" 163
Algunas palabras más acerca de la "explosión" 168
Acerca de la disciplina 172
Exigencia y respeto 190
Estímulos y sanciones 195
Estilo y tono de la colectividad 202
La estética de la colectividad 207
El juego en la colectividad infantil 213
La perspectiva 216
Las tradiciones 226
La asamblea general 234
La opinión pública 239
La amistad de los mayores y los pequeños 240
El honor de la colectividad 243
La educación política 244
La educación por el trabajo 248
El salario en la colectividad infantil 258
Respondiendo a las preguntas 262
IV. DE LA HISTORIA DE UNA GLORIOSA EXPERIENCIA 273
Ensayo sobre el trabajo de la colonia Gorki, de Poltava 273
Baches pedagógicos 288
Pedagogía de mandos 294
Recompensas 301